

Jatta Mäntylä

**KÄSITYKSIÄ PEDAGOGISESTA  
JOHTAMISESTA  
POLIISIAMMATTIKORKEAKOULUSSA**  
”Miten me tehdään se käytännössä?”

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Tammikuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Jatta Mäntylä: Käsitteitä pedagogisesta johtamisesta Poliisiammattikorkeakoulussa – ”Miten me tehdään se käytännössä?”

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Tammikuu 2020

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia käsitteitä Poliisiammattikorkeakoulun henkilöstöllä on pedagogisesta johtamisesta. Pedagoginen johtaminen on yhdistetty erilaisiin kasvatusorganisaatioihin ja sitä on määritelty tutkimuskirjallisuudessa monin eri tavoin. Pedagogisen johtamisen määrittelyssä korostuu opettajamainen ote johtamiseen, oppimaan saattamiseen pyrkimys sekä pedagogisen perustehtävän toteuttamiseen johdettava monitahoinen toiminta. Koska kyseessä on moniulotteinen ilmiö, sitä voidaan hahmottaa eri tavoin. Poliisiammattikorkeakoulussa on parhaillaan käynnissä pedagogisen johtamisen suunnitelman laatiminen. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli tuottaa tietoa, joka voi olla hyödyksi Poliisiammattikorkeakoulun kehittämistyössä.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla eri henkilöstöryhmien edustajia Poliisiammattikorkeakoulussa syksyllä 2019. Aineisto koostui yhteensä yhdeksän henkilöstön edustajan yksilö-, pari- ja ryhmähaastatteluista. Pedagogisen johtamisen luonteen vuoksi tutkimusotteeksi valikoitui fenomenografia, joka keskittyy erilaisten käsitystapojen kuvaamiseen.

Tutkimuksen tuloksena laadittiin kahdeksan käsityskategorian pohjalta kuvauskategoriajärjestelmä, joka ilmentää kolmea ylemmän tason tapaa käsittää pedagogista johtamista. Pedagoginen johtaminen hahmottuu moniulotteisena ja sitä voidaan ymmärtää useilla eri tavoilla. Se näyttäytyy tämän tutkimuksen mukaan ilmiönä, joka tapahtuu jossakin toimintaympäristössä prosessimaisesti. Kehittämistyön kannalta aineistosta hahmottui kaksi teemaa, jotka koettiin pedagogisen johtamisen kannalta merkityksellisiksi. Näitä olivat yhteisen ymmärryksen rakentaminen sekä se, kuinka pedagogista johtamista jalkautetaan arkipäivän tasolle.

Avainsanat: Pedagoginen johtaminen, Poliisiammattikorkeakoulu, poliisikoulutus, käsitteet, fenomenografia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....</b>	<b>6</b>
2.1	PEDAGOGINEN JOHTAMINEN.....	6
2.2	MUITA KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ .....	10
2.3	POLIISIAMMATTIKORKEAKOULUN KONTEKSTI .....	11
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>13</b>
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	13
3.2	METODOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA .....	13
3.3	AINEISTONHANKINTA.....	14
3.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	16
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET.....</b>	<b>18</b>
4.1	FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI .....	18
4.1.1	<i>Fenomenografisen analyysin vaiheet .....</i>	<i>18</i>
4.1.2	<i>Analyysin toteuttaminen.....</i>	<i>20</i>
4.2	KATEGORIAT .....	21
4.2.1	<i>Määrittely .....</i>	<i>21</i>
4.2.2	<i>Johtamistapa .....</i>	<i>23</i>
4.2.3	<i>Rakenteet .....</i>	<i>24</i>
4.2.4	<i>Toimintakulttuuri .....</i>	<i>25</i>
4.2.5	<i>Roolit.....</i>	<i>28</i>
4.2.6	<i>Resurssit.....</i>	<i>29</i>
4.2.7	<i>Edellytykset.....</i>	<i>31</i>
4.2.8	<i>Tavoitteet .....</i>	<i>33</i>
4.3	KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄ.....	35
4.3.1	<i>Ilmiö .....</i>	<i>36</i>
4.3.2	<i>Toimintaympäristö .....</i>	<i>37</i>
4.3.3	<i>Prosessi .....</i>	<i>38</i>
<b>5</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....</b>	<b>40</b>
<b>6</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>43</b>

LIITE 1 HAASTATTELUN KYSYMYSRUNKO

LIITE 2 KOOSTE KATEGORIOISTA JA KUVAUSKATEGORIOISTA

# 1 JOHDANTO

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia käsityksiä Poliisiammattikorkeakoulun henkilöstöllä on pedagogisesta johtamisesta. Tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa erilaisia tapoja, joilla pedagogista johtamista hahmotetaan sekä lisätä ymmärrystä pedagogisen johtamisen ilmiöstä.

Kun maailma ympärillämme on jatkuvassa muutoksessa, myös johtajuudelta vaaditaan paljon. Pedagoginen johtaminen liitetään usein erilaisiin kasvatusorganisaatioihin. Kasvatusorganisaatioilla on pedagoginen perustehtävä, jota eri tasoilla ja monin eri tavoin toteutetaan ja johdetaan. Pedagogiselle johtamiselle ei ole yhtä selkeää määritelmää. Sen on määritelty olevan johtamista, jossa tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti tähdätään henkilöstön oppimiseen ja pedagogiikan kehittämiseen. Keskeistä on sisäistää oppimista edistävä johtaminen, kirkastaa yhteinen tavoite ja toimia sen eteen. Käytännössä se on vuorovaikutusta, toimivia rakenteita, työvälineitä ja konkreettisia tekoja. (Fonsén & Parrila 2017a, 32.) Korhonen, Nevgi ja Stenlund (2011, 133) ovat todenneet, että pedagoginen johtaminen voidaan hahmottaa yhtenä akateemisen johtamisen osa-alueena, kohdistuen erityisesti opetustoiminnan johtamiseen. Toisaalta se voidaan heidän mukaansa ymmärtää myös *”johtajan ja esimiehen rooliin liittyvänä tapana toimia ja henkilöjohtamiseen liittyvänä edellytysten luomisena yhteistoiminnalle ja ammatilliselle kehitymiselle”*. Käsitettä on hahmotettu tutkimuskirjallisuudessa myös muilla tavoin. Koska tyhjentävää käsitelmäärittelyä ei ole saatavilla, ihmisten käsitykset aiheesta voivat olla vaihtelevia.

Tampereella sijaitseva Poliisiammattikorkeakoulu on Suomessa ainoa poliisikoulutusta tarjoava oppilaitos. Vuonna 2014 tapahtuneen koulutusuudistuksen myötä poliisin perustutkinto muuttui toisen asteen tutkinnosta ammattikorkeakoulutasoiseksi (Koulutusuudistus 2014). Tutkimuksen kohdentaminen juuri Poliisiammattikorkeakoulun kontekstiin pohjautuu omaan poliisitaustaan. Olen valmistunut Poliisiammattikorkeakoulusta vuonna 2009 ja työskennellyt siitä lähtien vaihtelevissa työtehtävissä eri poliisiyksiköissä. Nykyisin toimin rikostutkijan työn ohella

työharjoittelijoiden ohjaajana, eli kytkös poliisikoulutukseen on läsnä myös omassa työssäni.

Poliisiammattikorkeakoulussa on parhaillaan käynnissä pedagogisen johtamisen suunnitelman laatiminen, joten ilmiö on kyseisessä kontekstissa erittäin ajankohtainen. Tutkimuksen varsinaista aihepiiriä ehdotettiin Poliisiammattikorkeakoulusta otettuani sinne yhteyttä syksyllä 2019 ja tiedusteltuani mahdollista tutkimusaihetta. Vaikka idea tutkimusaiheelle tuli Poliisiammattikorkeakoululta, minulle annettiin vapaus aiheen rajaamiseen sekä tutkimusotteen valintaan. Hallintotieteellinen painotus opiskeluissani sekä kiinnostukseni työhyvinvointia ja henkilöstöjohtamista kohtaan tukivat myös aiheen valintaa.

Tutkimuksen kohteena on Poliisiammattikorkeakoulun henkilöstön keskustelut pedagogisesta johtamisesta. Tavoitteena on selvittää niitä käsittämisen tapoja, joilla pedagogista johtamista ymmärretään. Käsitystapojen kuvaamisella pyritään tekemään ilmiön hahmottamista näkyväksi ja antaa työkaluja sen jatkokäsittelyyn. Tutkimuksen tulokset voivat olla tukena Poliisiammattikorkeakoulun pedagogisen johtamisen suunnitelman luomisessa ja yhteisen näkemyksen työstämisessä.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### *2.1 Pedagoginen johtaminen*

Pedagoginen johtaminen on käsitteenä laaja ja monitulkintainen ja siksi myös ihmisten käsitykset siitä voivat olla erilaisia. Elina Fonsén ja Sanna Parrila (2017a, 23) ovat todenneet, ettei edes tutkimuskirjallisuudessa ole yksiselitteisyyttä käsitteistä pedagoginen johtajuus, pedagoginen johtaminen ja jaettu johtajuus. He viittaavat af Ursiniin, jonka mukaan pedagoginen johtaminen on pedagogisen perustehtävän johtamista lähinnä opetus- ja kasvatusalalla, kun taas pedagogisella johtajuudella voidaan kuvata minkä tahansa toimialan johtamista (Fonsén & Parrila 2017a, 24).

Pedagogisen johtamisen käsitettä on käytetty ensimmäistä kertaa suomen kielellä julkaistussa kirjallisuudessa vuonna 1976 kirjassa ”Koulun pedagoginen johtaminen”, joka oli suunnattu yleissivistävien koulujen rehtoreille. Kyseisessä teoksessa pedagogisella johtamisella viitataan nimenomaan kouluorganisaation perustehtävään eli siihen, minkälaisia vaikutuksia tehdyillä ratkaisuilla on oppilaiden kannalta. Vaikka käsitteellä ei viitata organisaation, opettajien tai opettajatiimien toimintakykyyn, pedagoginen johtaminen kuitenkin käynnistää tapahtumasarjan, jossa organisaation jäsenet ovat osallisina ja joilla on merkitystä organisaation päämäärän kannalta. Pedagoginen johtaminen on teoksessa määritelty opetustoiminnan järjestämiseksi sekä sen valvomiseksi ja ohjaamiseksi. Se on myös erotettu hallinnollisista tehtävistä, vaikkakin se on vaikeaa, sillä myös hallinnolliset ratkaisut vaikuttavat opetuksen toteutukseen. Rehtorin pedagogista vastuuta korostettiin siten jo käsitteen synnyn alkuvaiheessa ja pelkän hallinnollisen johtamisen nähtiin olevan riittämätöntä koulun johtamisen kannalta. (af Ursin 2012, 81–82.)

Pedagogisen johtamisen klassikkona voidaan pitää Siv Theiriä (1994), joka viittaa johtajuuden paradigmanmuutokseen, eli siirtymään hierarkkisuudesta kohti vuorovaikutteisempaa johtajuutta. Hänen mukaansa uudenlaisen johtajan roolia voidaan verrata opettajan tai pedagogin rooliin ja hän korostaakin vuorovaikutuksen merkitystä johtamisessa. Auktoriteetin tai johtamisen tunne sisältyy edelleen

johtamiseen, mutta sen ilmaisumuodot, tekniikat ja metodit ovat toisenlaisia. Pedagoginen johtaja tähtää toisten osaamisen lisäämiseen runsaan kommunikaation avulla ja on myös itse mukana oppimisprosessissa. Tämän saavuttaakseen johtaja antaa palautetta, seuraa toimintaa, kuuntelee, puhuu, kyselee, ottaa huomioon, sopeutuu ja oppii, mutta samanaikaisesti asettaa vaatimuksia ja tavoitteita. Johtaja toimii siten kuin opettaja. Hän on myös avoin ympäristönsä impulsseille ja haluaa kehittää omaa osaamistaan jatkuvasti, ollen siten esikuvana alaisilleen pedagogisesta prosessista. Oppiminen on jatkuva prosessi kaikessa ihmistoiminnassa, eikä päämäärä itsessään. Pedagoginen johtaminen onkin Theirin mukaan sitä, että mahdollistetaan ja vahvistetaan oppimisprosessin toteutuminen. (Their 1994, 38–46; 169.)

Maria Elina Taipale (2004) on tutkinut väitöskirjassaan esimiehen ohjauksen vaikutusta tiimin kehittymiseen. Hän on tarkastellut muun muassa sitä, millaiset asiat tukevat pedagogisen johtamisen kehittymistä. Taipale on määritellyt pedagogisen johtamisen olevan: *”Johtamista, jossa esimies pyrkii omalla toiminnallaan vaikuttamaan alaistensa kognitiivisiin, affektiivisiin ja konatiivisiin rakenteisiin niin, että päämäärien ja tavoitteiden suuntaisen oppimisen tuloksena saadaan aikaan muutokset, joita tavoitellaan. Tiimejä johdetaan määrätietoisesti niin, että tuetaan sekä tiimin ryhmädynaamista prosessia että suorituskyvyn kehittymistä. Tiimit valtuutetaan toimimaan ja kehittymään.”* Pedagogisella johtajuudella hän on puolestaan viitannut johtajan kykyyn muun muassa ohjata alaisiaan kohti yhteisiä päämääriä ja todennut kyse olevan sosiaalisesta prosessista, jossa vaikutetaan johdettaviin ja heidän oppimiseensa. (Taipale 2004, 119.) Helena Rajakaltio (2011) on väitöskirjassaan tutkinut suomalaisen koulutuksen rakenteellisia muutoksia ja koulu-uudistusten ristipaineita. Hän on todennut, että *”pedagoginen johtaminen ankkuroituu opetussuunnitelmaan”* (Rajakaltio 2011, 225). Tällä Rajakaltio viittaa pedagogisen johtamisen olevan rakenteiden luomista, eikä se ole ainoastaan koulun johdon tehtävä, vaan pitkälti myös koulutuksen järjestäjän vastuulla.

Vesa Korhonen, Anne Nevgi ja Antero Stenlund (2011) ovat tarkastelleet pedagogista johtamista suomalaisten korkeakoulujen muutostilanteissa. He ovat havaintojensa perusteella todenneet, että pedagogista johtamista voi kuvata *”kannustamiseksi yhteiseen uuden luomiseen, kehittymiseen ja jaettuun vastuuseen”*. Pedagogisen johtamisen voidaan ymmärtää edustavan yhteistoiminnallista ja ihmisiä tukevaa johtamismuotoa, kun taas toisessa ääripäässä on autoritaarinen ja kontrolloiva tapa johtaa. Keskeisiä tahoja pedagogisen johtamisen toteutumisessa ovat ”välittäjät”,

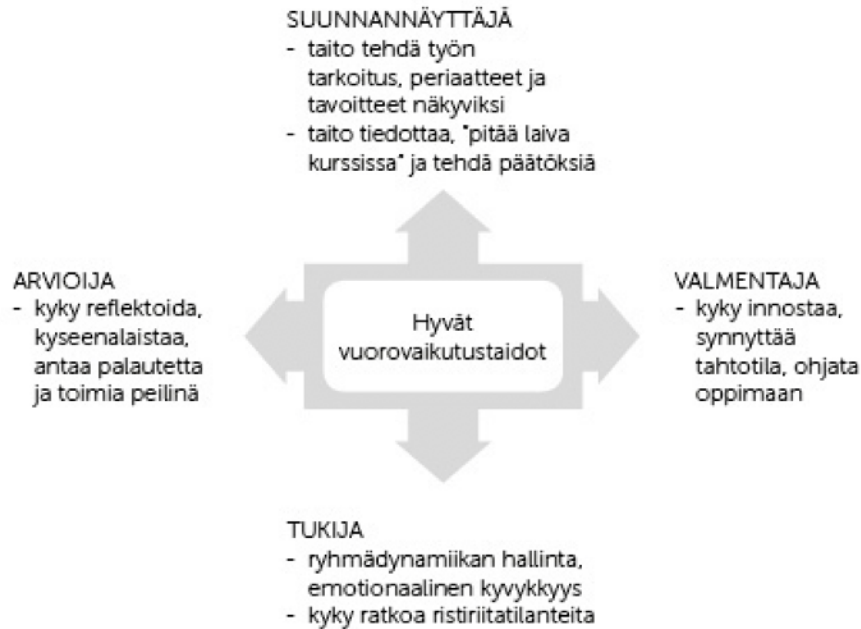
kuten opetustoiminnasta vastaavat johtajat tai koulutuspäälliköt sekä opetuksen ja opetussuunnitelmatyön kehittämisryhmien vetäjät. He ovat käytännössä niitä, jotka vievät muutosta käytäntöön vuorovaikutuksen keinoin. Ohjaus, henkilöstön kehittäminen ja opetussuunnitelmatyöhön liittyvä toiminta on pedagogista johtamista, jonka on tarkoitus johtaa kehittyvään oppimiseen yhteisössä. Haasteita pedagogiselle johtamiselle asettaa kuitenkin nykypäivälle tyypillinen tehokkuusajattelu. (Korhonen ym. 2011, 134; 148.)

Elina Fonsén (2014) on tutkinut väitöskirjassaan pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Hän viittaa Sergiovanniin, joka on korostanut pedagogisen johtajuuden merkitystä pääoman kehittymiselle. Pääomalla tässä yhteydessä viitataan sosiaaliseen, akateemiseen, älylliseen ja ammatilliseen pääomaan. Keskeistä on, että kun opettajan pääoman kehitystä tuetaan, se välittyy arvonnäköyksenä oppilaille. Tästä edelleen seuraa, että oppilaiden oppiminen on syvempää. Sergiovanni on laatinut myös kymmenen kohdan listan, jossa määritellään pedagogisen johtajan keskeiset tehtävät. Niitä ovat tavoitteenasettelu, harmonian ylläpitäminen, arvojen vakiinnuttaminen, motivointi, ongelmanratkaisu, päivittäisjohtaminen, perustelujen antaminen, sitoumusten mukaisen toiminnan mahdollistaminen, tavoitteiden muotoilu toiminnan tasolle ja tavoitteiden toteutumisen valvonta. (Fonsén 2014, 51–55.)

Fonsén on tutkimustulostensa pohjalta rakentanut pedagogista johtajuutta viiden osatekijän varaan, joita ovat arvot, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. Nämä eri näkökulmat auttavat kokonaisnäkömyksen muodostamista, vaikkakin ovat osin päällekkäisiä. Fonsén toteaa pedagogisen johtajuuden olevan sitä, että tiedostetaan opetus- ja kasvatustyön kehittämistarpeet ja tehdään töitä tarpeiden toteuttamiseksi. Tavoitteena on niin kasvatettavien, kuin kasvattajienkin voimaannuttavan kasvun aikaansaaminen. (Fonsén 2014, 35–36; 56.) Tutkimustulostensa pohjalta Fonsén esittää, että pedagogisen johtajuuden toteutuminen edellyttää pedagogiikan tuntemusta ja sen arvon tunnustamista. Vahvaa pedagogista johtajuutta tuottaa selkeä perustehtävä sekä sen taustalla toimiva arvokeskustelu. Substanssin hallinta sekä ammatillisuus ovat tärkeässä asemassa. Pedagogisen johtajuuden onnistumiseksi tarvitaan myös visio, strategia, rakenteet ja työvälineet, muutoin se voi näyttäytyä liialti kaiken kattavana ja määrittelemättömänä. (Fonsén 2014, 180–183.)



Pedagogisen johtamisen osaamista ja sen rooleja voidaan hahmottaa myös Parrilan esittämien neljän eri ulottuvuuden kautta, joiden keskiössä on hyvät vuorovaikutustaidot (Kuvio 1). (Fonsén & Parrila 2017a, 34.)



**KUVIO 1.** Pedagogisen johtajan roolit (Fonsén & Parrila 2017a, 34)

Suunnannäyttäjänä johtaja ylläpitää pedagogista keskustelua ja varmistaa, että perustehtävän ydintarkoitus on henkilöstöllä selkeänä. Valmentajan roolissa korostuu se, että johtajan ei tarvitse tietää kaikesta kaikkea. Oleellista on kyky saada muissa syntymään tahto jatkuvaan oppimiseen sekä työn kehittämiseen. Valmentajana tulee myös ymmärtää, että kaikki ihmiset ovat yksilöitä, ja heihin tehoavat erilaiset keinot. Joskus pedagogiselta johtajalta edellytetään tukijan roolia, esimerkiksi ryhmän kohdatessa sisäisiä ristiriitoja. Onnistuakseen tukijan tehtävässä esimiehen emotionaalinen kyvykkyys ja vuorovaikutustaidot korostuvat. Arvioijan rooli puolestaan tarkoittaa palautteen antamista, arjen peilinä olemista ja reflektoivaa työtettä. Edellä mainittujen roolien keskiössä ovat hyvät vuorovaikutustaidot. Pedagoginen tieto on luonteeltaan dynaamista ja se syntyy keskustelun kautta. Johtajan tulee luoda mahdollisuuksia erilaisille vuorovaikutustilanteille, joissa vähintään kaksi ihmistä kohtaa ja keskustelee, sillä niissä tilanteissa luodaan uutta tietoa ja näkökulmia. (Fonsén & Parrila 2017a, 34–38.)

Huolimatta käsitteiden pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus osittain erilaisista määrittelyistä, tarkoituksenani ei ole tehdä tässä tutkimuksessa jakoa näiden käsitteiden välille. Voidaan olettaa, että ihmisten käsitykset pedagogisesta johtamisesta ja pedagogisesta johtajuudesta menevät arkipuheessa- ja ajattelussa sekaisin. Koska tutkimuksessa keskitytään tutkittavien käsityksiin, pidän tarkoituksenmukaisena olla rajaamatta tutkittavien ajattelua eri käsitteiden sisällöllisellä määrittelyllä. Haastatteluissa tullaan kuitenkin käyttämään selkeyden vuoksi käsitettä ”pedagoginen johtaminen”, sillä Poliisiammattikorkeakoulun kehittämistyössä on käytetty kyseistä termiä ja se on siten haastateltaville tuttu.

Aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella voidaan todeta, että pedagoginen johtaminen hahmottuu moniulotteisena kokonaisuutena ja sitä on hahmotettu hieman eri tavoin. Yhteistä kaikille määrittelyille vaikuttaisi olevan opettajamainen ote johtamiseen, oppimaan saattamisen pyrkimys sekä pedagogisen perustehtävän toteuttamiseen johdettava monitahoinen toiminta.

## 2.2 Muita keskeisiä käsitteitä

Pedagogisen johtamisen yhteydessä nousee usein esille jaetun johtajuuden käsite. Pauli Juuti (2013, 145) on määritellyt jaettua johtajuutta seuraavasti: *”Jaettu johtajuus on seurausta prosessista, jossa koko työyhteisö alkaa ajaa samoja päämääriä käyttäen kaikkien osaamista ja taitoja hyväkseen. Tässä prosessissa yksittäisistä työntekijöistä tulee joukkue. Päämäärähakuisuuden, symbolisuuden ja keskustelevuuden samanaikainen esiintyminen lisää todennäköisyyttä, että syntyy jaettua johtajuutta.”* Heikka (2017) on puolestaan todennut jaetun johtajuuden liittyvän siihen, kuinka hyvin johtaja kykenee osallistamaan kasvatusyhteisön toiminnan kehittämiseen ja yhteiseen päätöksentekoon. Jaetulla johtajuudella ei kuitenkaan tarkoiteta asioiden delegointia tai että kaikki johtavat, vaan sillä viitataan johtamisvastuiden ja -tehtävien jakautumiseen eri positioissa oleville henkilöille, yhtä lailla johtajille kuin henkilöstölle. (Heikka 2017, 44–45.) Myös Fonsén ja Parrila (2017a, 29) ovat käsitelleet jaettua johtajuutta pedagogisen johtajuuden yhteydessä. Heidän mukaansa pedagoginen johtajuus on jaettua johtajuutta ja vastuu siitä, että toteutettu työ on laadukasta ja että sitä kehitetään, ulottuu organisaation kaikille tasoille.

Määritelmien mukainen jaettu johtajuus lienee yksi niistä asioista, jolla pedagogista johtamista toteutetaan tai johon sillä tähdätään. Voidaan ajatella, että joukkuemainen

toiminta, osallistaminen ja kaikkien osaamisen hyödyntäminen tukevat sen kaltaista oppimisprosessia, johon esimerkiksi Their (1994, 169) on viitannut todetessaan oppimisen olevan *”jatkuva prosessi kaikessa ihmistoiminnassa”*.

Toinen keskeinen pedagogiseen johtamiseen liittyvä käsite on organisaatioiden toimintakulttuuri. Fonsénin ja Parrilan (2017b) mukaan toimintakulttuurit ovat syvään juurtuneita arjen käytänteitä, joita on hankalaa tunnistaa. On tärkeää tehdä toimintakulttuuri näkyväksi, jotta on mahdollista arvioida toimintaa suhteessa tavoitteisiin. Mikäli toimintakulttuuri ja yhteisön tavat ovat vahvoja, se saattaa vesittää kehittämistoimenpiteitä. Arkitodellisuutta on mahdollisesti totuttu pitämään ”oikeana” tapana toimia. Rutiinit voivat helpottaa arkea, mutta ne voivat estää muiden vaihtoehtojen tiedostamista. (Fonsén & Parrila 2017b, 66–67.) Johtajalla on iso rooli organisaation kulttuurin kasvualustan luomisessa. Pedagoginen johtajuus voi pohjautua organisaation vanhoille julkilausumattomille tavoille, jos niistä ei käydä julkista keskustelua. (Fonsén 2014, 186–187.)

### *2.3 Poliisiammattikorkeakoulun konteksti*

Tampereella sijaitseva Poliisiammattikorkeakoulu on Suomen ainoa poliisialan perus- ja jatkokoulutusta tarjoava oppilaitos. Se on ikään kuin sekoitus poliisiorganisaatiota ja kasvatusorganisaatiota. Yksi viime aikojen merkittävimmistä muutoksista Poliisiammattikorkeakoulussa on ollut tutkintorakenteen uudistuminen vuonna 2014. Entisestä toisen asteen poliisin perustutkinnosta tuli uudistuksen myötä ammattikorkeakoulutasoinen 180 opintopisteen tutkinto. Tutkinto antaa kelpoisuuden toimia miehistövirassa, esimerkiksi vanhempana konstaapelina. Uudistuksen myötä oppilaitoksessa laadittiin myös uusi opetussuunnitelma ja perustutkinnon suoritus aika piteni kahdesta ja puolesta vuodesta kolmeen vuoteen. (Koulutus uudistus 2014.)

Poliisiammattikorkeakoulussa on parhaillaan käynnissä pedagogisen johtamisen suunnitelman laatiminen. Poliisiammattikorkeakoulu on laatinut pedagogiset linjaukset vuodesta 2017 eteenpäin (Polamk 2017). Linjauksessa todetaan tulevaisuuteen tähtäävän poliisikoulutuksen rakentuvan kuudesta eri osasta, joista pedagoginen johtaminen on kuvattu pyramidimallissa alimmaisena, kuin perustana muille osa-alueille (kuvio 2). Muita osa-alueita ovat osaaminen ja ammatillinen kasvu, opiskelijakeskeisyys, dynaaminen työelämäyhteys, vahvat kumppanuudet sekä koulutustoiminnan

suunnittelu ja opetussuunnitelmatyö. Pedagogisen johtamisen nähdään toimivan opetuksen ja oppimisen tukena.



**KUVIO 2.** Tulevaisuuteen tähtäävä poliisikoulutus (Polamk 2017)

Pedagogisten linjausten mukaan pedagoginen johtaminen  
Poliisiammattikorkeakoulussa rakentuu seuraavasti:

- *"Poliisiammattikorkeakoulu on oppiva organisaatio, jossa arvostetaan jatkuvaa osaamisen kehittämistä kaikessa toiminnassa ja tuetaan sen avulla koko poliisiorganisaatiota.*
- *Pedagogisella johtamisella varmistetaan Poliisiammattikorkeakoulun strategian tavoitteiden toteutuminen ja koulutustoiminnan vaikuttavuus.*
- *Poliisiammattikorkeakoulun henkilöstö ja opiskelijat tiedostavat ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen vastuunsa sekä edistävät toiminnassaan kestävän kehityksen periaatteita.*
- *Koulutustoiminnan suunnittelua ja arjen opetustyötä tuetaan ja ohjataan pedagogisella johtamisella.*
- *Tutkintokoulutuksissa opetuksen ja oppimisen linjakkuutta edistetään opintojaksojen rajat ylittävällä yhteistyöllä"*

(Polamk 2017)

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Poliisiammattikorkeakoulussa työskentelevien henkilöiden käsityksiä pedagogisesta johtamisesta. Tavoitteena on tunnistaa ja tehdä näkyväksi erilaisia käsitystapoja. Varsinaisena tutkimuskysymyksenä on ”Minkälaisia käsityksiä Poliisiammattikorkeakoulun henkilöstöllä on pedagogisesta johtamisesta?”.

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, jotta tutkimuksen tulokset voisivat olla tukena Poliisiammattikorkeakoulun kehittämistyössä ja erityisesti pedagogisen johtamisen suunnitelman työstämisessä. Koska pedagogisen johtamisen määrittely on jopa tutkimuskirjallisuudessa moninaista ja käsitettä voi olla haastavaa hahmottaa, voi tutkimuksen tuloksista olla hyötyä yhteisen ymmärryksen luomisessa. Parhaimmillaan tutkimuksen tulokset voivat toimia eräänlaisena työkaluna tässä prosessissa.

### 3.2 Metodologinen lähestymistapa

Kyseessä on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka viittaavat muihin kirjoittajiin ja toteavat, että laadulliset tutkimukset koostuvat yleensä aiemmista tutkimuksista ja teorioista, empiirisistä aineistoista sekä tutkijan omasta ajattelusta ja päättelystä. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä usein myös haastattelu aineistonkeruumenetelmänä, suhteellisen pienet aineistokoot, aineistolähteisyys ja hypoteesittomuus. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimusotteeksi olen valinnut fenomenografisen lähestymistavan, jonka tarkoituksena on tuoda esiin ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan Ference Martonia pidetään fenomenografisen lähestymistavan perustajana. Tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät jotakin ilmiötä, on Martonin mukaan olemassa vain rajallinen määrä. Fenomenografisella tutkimusotteella pyritäänkin kartoittamaan ajattelutapojen ja käsitysten erilaisuutta.

Tutkimusotteessa on olennaista huomioida se konteksti, jossa haastateltavien käsitykset ilmenevät ja mihin ne liittyvät, eikä yksittäisiä lausahduksia tulisi tulkita irrallaan niiden ”taustamaailmasta”. On myös mahdollista, että tutkija havaitsee omien käsityksiensä eroavan haastateltavien käsityksistä. (Rissanen 2006.) Tutkimuksessa pyrin kartoittamaan haastateltavien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta nimenomaan Poliisiammattikorkeakoulun kontekstissa. Se eroaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen kontekstista, jossa pedagogisen johtamisen tutkimusta on toteutettu enemmän.

Fenomenografiassa tutkimusaineistoina käytetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, kuten yksilöhaastatteluja, ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja ja kyselyitä tai näiden yhdistelmiä, tai jopa havainnointia ja piirroksia. Olennaista on huomioida avoimuus kysymysten asetteluissa, jotta erilaisilla käsityksillä on mahdollisuus tulla esiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.)

### *3.3 Aineistonhankinta*

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tutkittavien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta Poliisiammattikorkeakoulussa, aineistonkeruumuodoksi valikoitui ryhmähaastattelut. Haastattelut kohdistuivat Poliisiammattikorkeakoulussa työskenteleviin henkilöstön edustajiin. Ryhmähaastatteluja päädyttiin pitämään kolme kappaletta, joista kuhunkin kutsuttiin kolme henkilöstön edustajaa. Kaikki haastatteluihin kutsutut henkilöt olivat osallistuneet Poliisiammattikorkeakoulun kehittämistyöhön, jossa oli käsitelty pedagogista johtamista. Tästä syystä voitiin olettaa, että aihepiiri itsessään oli haastateltaville edes jossain määrin tuttu.

Aineistonkeruu oli suunniteltu siten, että jokaisessa ryhmähaastattelussa haastateltaisiin yhden henkilöstöryhmän edustajia. Ryhmät koostuivat seuraavasti: 1) kolme opettajaa, 2) kolme koulutussuunnittelijaa, 3) kaksi koulutuspäällikköä ja yksi koulutusjohtaja. Haastateltavat eivät olleet keskenään esimies/alainen -suhteessa haastatteluryhmien välillä, eikä opettajat ja koulutussuunnittelijat ryhmien sisällä. Ryhmän 3 osalta tulee huomioida, että koulutusjohtaja on koulutuspäälliköiden esimies.

Erilaisten henkilöstöryhmien haastatteluiden tarkoituksena oli pyrkiä selvittämään ensisijaisesti pedagogisen johtamisen käsitystapojen variaatiota, mutta myös sitä, miten pedagoginen johtaminen jäsentyy haastateltavien kertomuksissa ja minkälaisia jaettuja kokemuksia pedagogisesta johtamisesta nousee esiin.

Haastatteluajat sovittiin lokakuussa 2019 puhelimitse yhden koulutussuunnittelijan kanssa. Koulutussuunnittelija välitti kutsun haastateltaville sekä järjesti haastatteluille tilat Poliisiammattikorkeakoulusta. Haastatteluiden ajankohdaksi täsmentyi marraskuu 2019. Kaikki haastattelut sovittiin pidettäväksi eri päiville. Tarkoituksena oli vaivata haastateltavia mahdollisimman vähän. Aikaa jokaiselle haastattelulle oli varattu kaksi tuntia. Haastattelujen nauhoittamisesta kerrottiin haastateltaville etukäteen ja nauhoitteet litteroitiin myöhemmin tekstimuotoon.

Haastatteluista varten laadittiin kysymysrunko (liite 1), jonka mukaan haastatteluissa oli tarkoitus edetä. Kysymykset pyrittiin muodostamaan mahdollisimman avoimiksi, mutta kuitenkin teemoitellen siten, että kaikilta haastatteluryhmiltä kysyttäisiin samoja asioita. Kysymysrunkoa ei kuitenkaan ollut tarkoitus noudattaa orjallisesti, vaan sen oli tarkoitus toimia lähinnä tukena haastattelijalle, eikä kaikkia kysymyksiä ollut välttämätöntä ehtiä käymään läpi. Keskeistä haastatteluissa oli saada haastateltavat keskustelemaan aihepiiristä siten, että heidän käsityksensä pedagogisesta johtamisesta tulisivat ilmi. Koska kaikille haastateltaville pedagogisen johtamisen käsitteen oletettiin olevan jollakin tasolla tuttu, ei sitä haastattelijan toimesta avattu haastattelussa sen tarkemmin. Tällä pyrittiin siihen, että haastateltavat tuottaisivat omia käsityksiään pedagogisesta johtamisesta mahdollisimman avoimesti ja johdattelematta.

Haastattelut toteutuivat suunnitelmien mukaisesti ryhmien 2 ja 3 osalta. Ryhmä 1:n eli opettajien haastattelupäivänä ilmeni, että kaksi haastateltavaa olivat estyneitä saapumaan haastatteluun. Oli kuitenkin olemassa mahdollisuus, että poissaolijat pystyisivät liittymään mukaan haastatteluun hieman myöhässä. Edellä mainituista muutoksista johtuen haastattelu päätettiin aloittaa yksilöhaastatteluna paikalle saapuneen opettajan kanssa, koska oli epävarmaa, saataisiinko uutta ryhmähaastatteluaikaa sovittua aikatauluongelmien vuoksi. Yksilöhaastattelu toteutui ja oli juuri päättynyt, kun paikalle saapui toinen opettaja. Tilanteessa päädyttiin suorittamaan paikalla olleille kahdelle opettajalle vielä parihaastattelu, joka osin muistutti yksilöhaastattelua, sillä varsinkin haastattelun alkupuolella kysymykset kohdistettiin lähinnä opettajalle, joka oli saapunut paikalle myöhässä. Kyseinen parihaastattelu jouduttiin aikataulusyistä toteuttamaan tiivistetysti ja haastattelurungon kysymyksistä jäi kysymättä noin puolet. Kyseinen haastattelu erosi muista haastatteluista siten ajallisesti ja rakenteellisesti. Kolmas opettaja oli kokonaan estynyt osallistumaan haastatteluun kyseisenä päivänä ja hänen kanssaan sovittiin uusi yksilöhaastatteluaika joulukuulle

2019. Haastattelu toteutui sovitusti. Aineisto koostui lopulta viidestä yksilö-, pari- ja ryhmähaastattelusta. Haastatteluryhmät muodostuivat seuraavasti (kuvio 3):

Ryhmä 1	Ryhmä 2	Ryhmä 3
<ul style="list-style-type: none"><li>• Yksilöhaastattelu: Opettaja1</li><li>• Parihaastattelu: Opettajat 1 ja 2</li><li>• Yksilöhaastattelu: Opettaja 3</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ryhmähaastattelu: Koulutussuunnittelijat 1, 2 ja 3</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ryhmähaastattelu: Koulutuspäälliköt 1 ja 2 sekä koulutusjohtaja</li></ul>

**KUVIO 3.** Haastatteluryhmät

Haastattelujen erilaiset kokoonpanot vaikuttivat osaltaan haastattelujen luonteisiin. Selkein ero haastattelujen luonteissa oli, että yksilöhaastatteluissa ei syntynyt ajatustenvaihtoa muiden kanssa, kun taas ryhmä- ja parihaastatteluissa käsityksiä vaihdettiin ja rakennettiin vuorovaikutuksessa muiden haastateltavien kanssa. Toisaalta esimerkiksi puheen tuottamisen määrässä haastattelut muistuttivat toisiaan. Vastaukset kysymyksiin olivat pääsääntöisesti laajoja ja pitkiä, mikä kuvasi haastateltavien antamaa panosta aiheen käsittelyyn. Haastattelijan rooli oli kaikissa haastatteluissa samankaltainen. Haastattelijana toimin lähinnä kysymysten esittäjänä, enkä osallistunut keskusteluun muulla tavoin. Pyrin antamaan tilaa ja aikaa haastateltavien puheelle esimerkiksi siten, että haastateltavien puhetta ei keskeytetty. Haastattelut sisälsivät joitakin kysymysrungon ulkopuolisia jatko- tai lisäkysymyksiä, jotka muodostuivat haastattelun aikana luontevasti haastateltavien puheen pohjalta.

Haastattelut vaihtelivat kestoltaan siten, että lyhyin haastattelu kesti 34 minuuttia ja pisimmän haastattelun pituus oli 1 tunti 44 minuuttia. Yhteensä haastattelut kestivät hieman yli 6 tuntia. Tekstimuotoon muutettuna litteroitua materiaalia kertyi yhteensä 118 sivua, lyhyimmän haastattelun ollessa 12 sivua ja pisimmän haastattelun 31 sivua.

### *3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys*

Tutkimustuloksia tulee tarkastella suhteessa kontekstiinsa eli tässä tapauksessa Poliisiammattikorkeakoulun henkilöstön edustajiin. On huomioitava, että tutkimuksen tuloksia ei voida pitää yleistettävänä. Toisaalta voidaan kuitenkin todeta, että henkilöstöä



osallistui tutkimukseen pienestä määrästä huolimatta melko laajasti edustaen erilaisia taustoja, työtehtäviä ja rooleja. Tulee kuitenkin huomioida, että mikäli käsityksiä pedagogisesta johtamisesta olisi kysytty niiltä henkilöstön jäseniltä, jotka eivät ole osallistuneet kehittämistyöhön ja aihe olisi ollut vieraampi, olisivat vastaukset ja siten tutkimustulokset voineet olla toisenlaisia. On myös mahdollista, että joku toinen tutkija olisi samasta aineistosta päätenyt toisenlaiseen luokitteluun, kategorisointiin ja tuloksiin. Vaikka olen pyrkinyt koko tutkimusprosessin ajan ulkoistamaan omat ennakkokäsitykseni ja taustani, on silti mahdollista, että ne ovat voineet vaikuttaa siihen, mihin huomioni on suuntautunut.

Tämän tutkimuksen yhtenä haasteena oli, että haastateltavien anonymiteetin säilymistä ei pystytty täysin lupaamaan. Osittain tämä johtuu siitä, että tiettyjä ammattinimikkeitä on Poliisiammattikorkeakoulussa vain vähän. Anonymiteetin säilyttämisen haasteesta kerrottiin kaikille tutkimukseen osallistuneille ennen haastattelun alkamista. Tulee kuitenkin huomioida, että Poliisiammattikorkeakoulun organisaation sisällä haastateltavat saattavat pystyä päättelemään, kuka on mahdollisesti sanonut mitään. Tunnistettavuutta on pyritty minimoimaan sillä, että tutkimuksen aineistolainauksissa ei viitata yksilöihin tai haastatteluryhmiin ja tutkimukseen on valittu sellaiset aineistolainaukset, joista tunnistettavuus olisi mahdollisimman vähäistä.

# 4 TUTKIMUSTULOKSET

## 4.1 *Fenomenografinen analyysi*

### 4.1.1 Fenomenografisen analyysin vaiheet

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä luomaan väitteitä todellisuudesta, vaan keskiössä ovat ihmisten käsitykset ja se, miten eri tavoin asioita ymmärretään. Tutkimusotteen tavoitteena onkin tunnistaa ja systematisoida erilaisia ajattelutapoja. Vaikka käsitysten eroavaisuuksien syy ei ole tarkastelun kohteena, on silti tärkeää hahmottaa käsitykset suhteessa kontekstiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006, 164–166.)

Fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöistä. Tulkinnessa ei käytetä teoriaa olettamusten testaamiseen tai luokittelurunkona, vaan analyysi rakennetaan vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Analyysin aikana muodostuva kategorisointi rakentuu aineiston pohjalta. Teoreettinen perehtyneisyys kuitenkin johdattaa tutkimusta sen suunnittelussa, toteuttamisessa sekä analyysissä. On myös tärkeää, että tutkija huomioi omat ennakko-oletuksensa tutkimusta ja analyysiä toteuttaessaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysin keskiössä ei ole yksittäiset sanat tai lauseet, vaan aineistoa käsitellään kokonaisuutena. Tutkijan tulee keskittyä käsitysten rakenteellisten erojen löytämiseen. Nämä erot selkiyttävät tutkittavan ilmiön ja käsitysten suhdetta. Analyysissä ei myöskään tehdä yksilöiden tai ryhmien välisten erojen tarkasteluja. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; 169.)

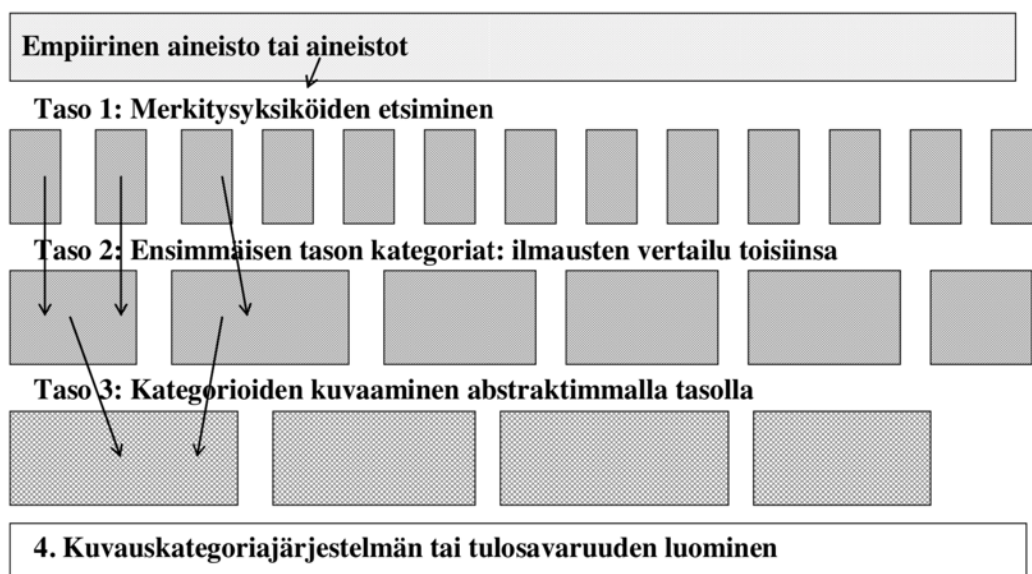
Fenomenografisen tutkimuksen analyysi on vaiheittain etenevää. Jokaisella vaiheella on merkitystä seuraavan vaiheen valintoihin. Variaatioiden perusteella muodostetaan lopulta käsitteellisiä kuvauskategorioita. Tulee kuitenkin huomioida, että käsitys on eri asia, kuin kuvauskategoria. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Seuraavaksi esittelen fenomenografisen analyysin vaiheet Huuskon ja Paloniemen (2006) esittämän mallin mukaisesti.

Ensimmäinen vaihe fenomenografisessa analyysissä on merkitysyksiköiden etsiminen tekstistä. Merkitysyksiköllä tarkoitetaan ajatuksellista kokonaisuutta. Tutkijan tulee tarkkailla, miten laajalle ilmaisujen ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat ja minkälaisia käsityksiä vastaajat ovat tuottaneet. Tämän voi toteuttaa esimerkiksi siten, että esittää aineistolle erilaisia kysymyksiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.)

Analyysin toisessa vaiheessa löydettyjä merkitysyksiköjä lajitellaan ja ryhmitellään ensimmäisen asteen kategorioiksi. Kategorioiden rajaamisessa keskitytään siihen, että tunnistetaan erilaisia variaatioita ja tunnistetaan samanlaisia ja erilaisia ilmauksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

Kolmannessa vaiheessa kategorioita muodostetaan abstraktimmalla tasolla. Tässä vaiheessa oleellista on selkeyttää kategorioiden väliset erot ja löytää kullekin kategorialle omat kriteerit. Muodostetut kategoriat sisältävät käsitysten erityispiirteitä ja niihin viitataan aineistolainauksilla. Kategorioiden muodostamisessa keskeistä ei ole ilmaisujen määrä aineistossa, vaan se, että kategoriat kattavat aineistosta löytyvien käsitysten vaihtelut. Oleellisempaa on siis laadullinen kuin määrällinen vaihtelu. Kategorioiden väliset suhteet on tarkoituksenmukaista tehdä näkyväksi kirjoittamalla kategorioiden sisällöt auki. Samalla sitä voidaan hyödyntää neljännessä vaiheessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 168–169.)

Neljäs ja viimeinen analyysin vaihe on kuvauskategoriajärjestelmän luominen. Kuvauskategorioiden tarkoituksena on kuvata ylemmän tason tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Neljännen vaiheen keskiössä on siten rakenteellisen viitekehyksen, eli kuvauskategoriajärjestelmän, luominen ja aiemmassa vaiheessa luodut kategoriat suhteutetaan siihen. Kuvauskategoriajärjestelmästä voidaan rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Horisontaalinen kuvauskategoriajärjestelmä pitää sisällään tasavertaisia kuvauskategorioita, kun taas vertikaalinen voidaan muodostaa kuvauskategorioiden välisen tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. Hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä kuvaa sitä, että kuvauskategoriat ovat keskenään eri tasoisia esimerkiksi teoreettisuuden tai laajalaisuuden perusteella. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169.)



**KUVIO 4.** Fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessi (Huusko & Paloniemi 2006, 167)

#### 4.1.2 Analyysin toteuttaminen

Jo haastattelujen aikana sekä litterointivaiheessa olin muodostanut itselleni jonkinlaisen käsityksen aineistosta. Aloitin varsinaisen analyysin lukemalla litteroitua aineistoa läpi useita kertoja. Keskeistä oli erottaa pedagogisen johtamisen käsityksiin liittyvät ilmaisut muusta puheesta, joka liittyi esimerkiksi Poliisiammattikorkeakoulun arkeen. Lähdin toteuttamaan analyysin ensimmäistä vaihetta eli merkitysyksiköiden etsimistä alleviivaamalla aineistosta kaikki sellaiset ilmaukset, jotka olivat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Tämän jälkeen muodostin merkitysyksiköistä koosteen, joka muodostui alleviivatuista ilmauksista. Ensimmäisen vaiheen tuotoksena oli lopulta 595 merkitysyksikköä, yhteensä 26 sivua.

Toisen vaiheen tarkoituksena oli luoda ensimmäisen tason kategorioita. Toteutin tämän vaiheen käyttäen työkaluina värikoodaamista sekä kirjoittamista. Värikoodasin saman tyyllisiä merkitysyksiköitä keskenään, käytännössä värittämällä niitä eri väreillä. Kirjoitin ylös havaitsemiani ryhmityksiä sitä mukaa, kun niitä ilmeni. Tässä vaiheessa haastattelu kerrallaan eteneminen osoittautui käytännöllisimmäksi tavaksi. Kun kaikki haastattelut oli käyty edellä mainitulla tavalla läpi, koossa oli 148 ryhmitystä. Jotkin ryhmityksistä olivat osin päällekkäisiä, mutta säilytin ne vielä tässä vaiheessa ominaan.

Ryhmitysten nimet vaihtelivat yhden sanan ja virkkeen välillä, sillä edelleen keskiössä oli säilyttää niiden alkuperäiset merkitykset.

Kolmannessa vaiheessa kirjoitin 148 löytämäni ryhmitystä peräkkäin ja käsittelin niitä yhtenä kokonaisuutena, en enää haastatteluittain tai haastatteluryhmittäin. Tarkoituksena oli muodostaa edellä mainittujen ryhmitysten vaihtelua kuvaavia kategorioita. Kullekin kategorialle tuli löytää myös omat kriteerit ja varmistua siitä, etteivät kategoriat ole päällekkäisiä. Hyödynsin myös tässä vaiheessa värikoodaamista, jonka koin hyödylliseksi erojen ja samanlaisuuksien tunnistamisessa. Tämä analyysin vaihe osoittautui yllättävän haastavaksi, sillä oli keskityttävä kiinnittämään huomio nimenomaan siihen, miten tutkittavat ovat asiaa käsittäneet. Keskeistä oli myös erottaa käsitykset mielipiteistä. Kolmannen vaiheen lopputuloksena syntyi kahdeksan eri kategoriaa, jotka kuvaavat niitä erilaisia käsittämisen tapoja, joilla pedagogista johtamista on aineiston perusteella käsitelty. Kuvaan syntyneet kategoriat seuraavassa luvussa. Analyysiprosessin neljättä vaihetta eli kuvauskategoriajärjestelmän luomista käsitellään luvussa 4.3.

## *4.2 Kategoriat*

Kolmannen vaiheen tuotoksena syntyneet kahdeksan kategoriaa ovat määrittely, johtamistapa, rakenteet, toimintakulttuuri, roolit, resurssit, edellytykset ja tavoitteet. Kategorioiden on tarkoitus kuvata sitä käsitysten variaatiota, miten pedagogista johtamista aineistossa hahmotettiin. Analyysin aikana kävi ilmi, että niin yksilöt kuin ryhmätkin omasivat useampia erilaisia käsittämisen tapoja. Kaikkia kategorioita ei kuitenkaan tullut ilmi kaikissa haastatteluissa.

Jokaisesta kategoriasta muodostettiin kuvio jäsentämään kategorian sisältöä. Kuviot on sijoitettu kunkin kategorialuvun loppuun. Kooste näistä kuvioista on koottu erilliseen taulukkoon (liite 2). Seuraavaksi käyn läpi kaikki kategoriat niiden erityispiirteineen sekä konkretisoin kutakin kategoriaa aineistolainauksilla.

### *4.2.1 Määrittely*

Yksi aineistosta ilmennyt tapa hahmottaa pedagogista johtamista oli määrittelyn kautta. Määrittely-kategoria kuvastaa sellaista käsityksmaailmaa, jossa pedagogista johtamista halutaan rajata, kuvata, hahmottaa, sanoittaa tai määritellä. Kattegoriaan kuuluvat

käsitykset, joiden mukaan pedagoginen johtaminen ymmärretään käsitteellisenä tai kielellisenä ilmiönä, suhteessa johtamiseen yleisesti tai suhteessa Poliisiammattikorkeakoulun kontekstiin. Kategoriaan luokiteltiin myös ilmaukset, joissa kuvailtiin omaa suhtautumista käsitteeseen.

Pedagogisen johtamisen käsittäminen määrittelyn kautta on nähtävissä myös tutkimuskirjallisuudessa. Esimerkiksi af Ursin (2012) on lähestynyt pedagogista johtamista tarkastellen, kuinka käsitettä on määritelty. Myös se, ettei tutkimuskirjallisuudessa ole yksiselitteisyyttä käsitteistä pedagoginen johtajuus, pedagoginen johtaminen ja jaettu johtajuus (Fonsén & Parrila 2017a, 23), sopii hyvin siihen kuvaan, joka tämän kategorian taustalla olevista merkitysyksiköistä välittyi. Haastateltavat puhuivat sekä pedagogisesta johtamisesta että pedagogisesta johtajuudesta, ja lisäksi aineistossa mainittiin pedagogisen johtamisen olevan jaettua johtajuutta.

Aineistossa esiintyi ilmauksia, joissa pedagogista johtamista kuvattiin sen moniulotteisuuden ja haastavuuden kautta. Myös se, kuinka tutuksi tai vieraaksi käsite koettiin, heijastui haastateltavien puheissa. Käsite itsessään oli kaikille haastateltaville jollain tavalla tuttu kehittämistyöryhmätyöskentelyn vuoksi. Aineiston ilmauksista välittyi kuva, jossa pedagoginen johtaminen nähtiin hankalasti hahmottuvaksi sekä melko vieraaksi käsitteeksi. Aineistossa ei ollut ainuttakaan ilmausta, jossa pedagoginen johtaminen määrittyisi helposti ymmärrettäväksi tai yksiselitteiseksi asiaksi.

*”Se ei todellakaan o helppoo, pedagogisen johtajuuden niinku hahmottaminen”*

*”Se nyt on enemmän tämmöstä niinku, suomeks sanottuna jargoniaa, et mitä se niinku on.”*

*”Jos mä en ois (työryhmän) jäsen niin tota vois olla että mä en kauheesti tietäs pedagogisesta johtamisesta”*

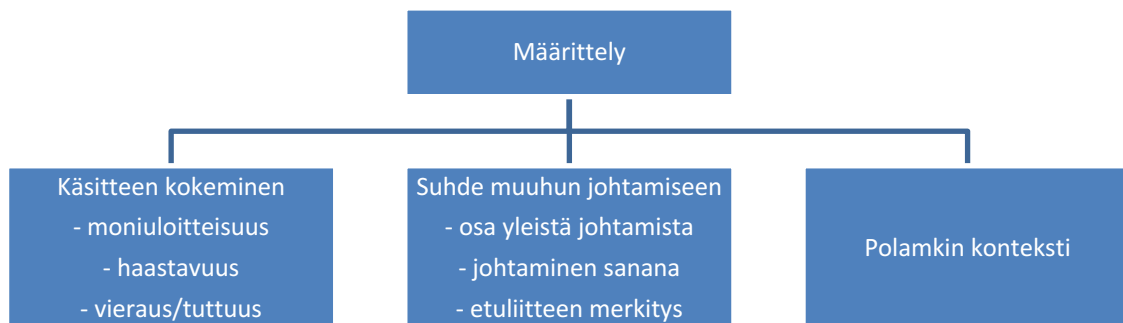
Käsitykset pedagogisesta johtamisesta yhdistyivät myös sanoihin ja kieleen ja sitä kautta pedagogisen johtamisen määrittelyyn. Käsitteen sisältämä sana ”johtaminen” mainittiin useissa ilmauksissa. Yksi tapa hahmottaa pedagogista johtamista oli nähdä se ”johtamisena yleisesti”. Myös etuliitteen ”pedagoginen” merkitystä pohdittiin. Pedagoginen johtaminen ymmärrettiin joissain ilmauksissa yhtenä johtamisen osana. Se myös yhdistettiin esimiestyöhön yleisesti.

*”...mä en tiä ihan varmaan että onko se, pedagoginen liite siinä olennainen vai ehkä ehkä ajattelin johtamista yleisesti...”*

*”...mä oon oikeesti miettinyt, miks me puhutaan paljon sanalla pedagoginen johtajuus, että siis johtajuus kun johtajuus...”*

Pedagogisen johtamisen määrittely ilmeni myös siinä, että aineistossa pohdittiin käsitteen sopivuutta Poliisiammattikorkeakoulun kontekstiin.

*”Ku me ollaan ainoo turvallisuusalan oppilaitos ni miten jossain muualla ja se on ehkä vähän niinku, aina pitää miettiä et sopiiks se meidän kontekstiin. Että se on vähän niinku, tää on niinku öljyläikkä et se tossa niinku ajelehtii mut ei oikein niinku ittekkään välttämättä tiedä.”*



**KUVIO 5.** Käsittäminen määrittelynä

#### 4.2.2 Johtamistapa

Johtamistapa-kategoria kuvastaa käsityks maailmaa, jossa pedagoginen johtaminen hahmottui johtamistyylinä, -tapana tai johdettavana olemisena. Kategoriaan luokitellut merkitysyksiköt kuvasivat sitä, minkälaista johtamista pedagoginen johtaminen tarkoittaa. Esimerkiksi Siv Theirin (1994) ajattelu muistuttaa pedagogisen johtamisen hahmottamista johtamistavan kautta. Their viittasi pedagogisella johtamisella johtajuuden paradigmanmuutokseen, jossa korostui hierarkkisuuden sijasta vuorovaikutteisuus. Tämän kaltaisessa ajattelussa pedagogista johtamista käsitetään sen kautta, minkälaista johtaminen on.

Pedagogisen johtamisen hahmottaminen jaettuna johtajuutena edustaa tämän kategorian mukaista käsitystapaa. Juutin (2013, 145) mukaan jaetussa johtajuudessa koko yhteisöllä on yhteinen päämäärä ja sen toteuttamiseksi hyödynnetään kaikkien osaamista ja taitoja. Tällöin yksittäisistä työntekijöistä tulee joukkue. Aineistossa jaettu johtajuus tai vaihtoehtoisesti käytetty termi jaettu asiantuntijuus käsitettiin yhtenä pedagogisen johtamisen tapana tai ilmenemismuotona.

*”...mulla tulee pedagogisesta johtajuudesta ensimmäisenä mieleen jaettu johtajuus...”*

*”...se on yks keskeinen tapa, jolla pedagoginen johtaminen näkyy, tai jolla se jalkautuu, jolla sitä tehdään...”*

Johtamistapaan viittaavia ilmauksia oli aineistossa myös siihen liittyen, ettei pedagoginen johtaminen ole ylhäältä alas johtamista tai määräämällä johtamista. Pedagogisen johtamisen käsitettiin olevan itsensä johtamista ja vastuun ottamista.

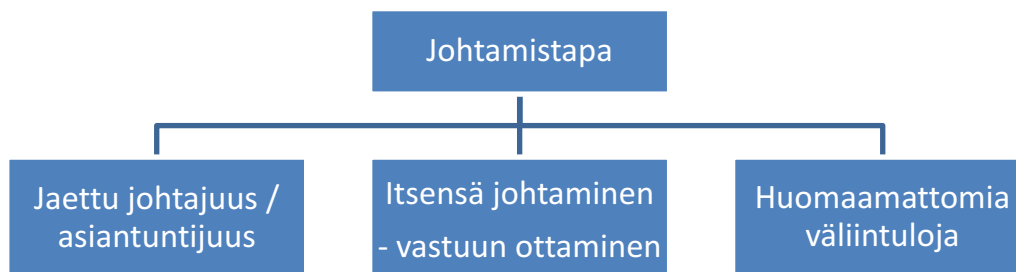
*”...pedagoginen johtaminen ei oo ylhäältä alas johtamista, ei oo semmosta niinku vallan, semmosta niinkun vallankäyttöä, kun ajatellaan johtamisen ehkä perinteisesti...”*

*”...se on vähän niinku semmosen niinku innostavan valmentajan ja johtajan välimuoto...”*

*”...et ottaa vastuun siit oman osaamisensa kehittämisest ilman että kukaan muu tulee sitä niinku erikseen sanomaan...”*

Yksi tapa pedagogisen johtamisen hahmottamiseen oli nähdä se huomaamattomina väliintuloina.

*”Et me tehään vaan väliintuloja sillai johdetaan huomaamatta...”*



**KUVIO 6.** Käsittäminen johtamistapana

#### 4.2.3 Rakenteet

Pedagogisen johtamisen hahmottaminen rakenteina edustaa käsitystapaa, jossa pedagoginen johtaminen ymmärrettiin olemassa olevina konkreettisina välineinä, tuotoksina, tapoina, työkaluina, järjestelminä, ohjeina tai niiden suunnitteluna. Rakenteita, joita aineistossa mainittiin, olivat esimerkiksi opetussuunnitelma, palautejärjestelmä, toteutussuunnitelma, arviointikriteerit, mitoitussuosituksset, oppimisympäristöt sekä ohjeet. Pedagogisen johtamisen käsittäminen rakenteina



hahmottuu käsitystapana, johon myös Helena Rajakaltio (2011, 225) on viitannut todetessaan pedagogisen johtamisen ankkuroituvan opetussuunnitelmaan ja olevan siten rakenteiden luomista.

Haastateltavat viittasivat esimerkiksi opetussuunnitelmaan pohtiessaan pedagogista johtamista. Myös rakenteiden syklisyys näkyi aineistossa.

*”No se liittyy opetussuunnitelmatyöhön, toteutussuunnitelmien tekemiseen, arviointeihin, palautteisiin, koko tähän sykliin. Se liittyy niinku kaikkiin.”*

*”Se palautejärjestelmä itsessään on myöskin johtamisjärjestelmä... Ja erityisesti mun mielestä pedagoginen johtamisjärjestelmä koska se antaa palautetta sun pedagogisesta toiminnasta.”*

*”Siinähan on kyse nimenomaan kyse pedagogisesta johtamisesta siinä exam jutussa”*



**KUVIO 7.** Käsittäminen rakenteina

#### 4.2.4 Toimintakulttuuri

Pedagogisen johtamisen käsittäminen toimintakulttuurin kautta osoittautui kategoriaksi, johon viittaavia merkitysyksiköitä löytyi aineistosta runsaasti. Kategorialla ei tarkoiteta, että pedagoginen johtaminen itsessään hahmotettaisiin toimintakulttuuriksi, vaan käsitykset pedagogisesta johtamisesta linkittyivät vahvasti siihen, minkälainen toimintakulttuuri Poliisiammattikorkeakoulussa vallitsee. Kategoriaan liittyvät ilmaukset toistuivat haastateltavien puheissa useasti, joten se nähtiin tarkoituksenmukaiseksi erottaa omaksi kategoriakseen.

Pedagogisen johtamisen ja toimintakulttuurin yhteys on nähtävissä myös tutkimuskirjallisuudessa. Pedagogista johtamista korkeakouluympäristöjen muutostilanteissa tutkineet Korhonen, Nevgi ja Stenlund ovat käsitelleet yhteisten

oppimiskäsitysten luomisen haasteita. Heidän mukaansa opettajien identiteettiä ja oppimiskäsityksiä muovaavat oppialan moraalijärjestys sekä mallitarinat. Korkeakoulut voivat olla tiloja, joissa on läsnä useita perittyjä ja erilaisia kulttuureja samanaikaisesti ja erot voivat olla suuria niin korkeakoulujen välillä, kuin niiden sisälläkin. Myös oppialan erityinen tieto ja sen ominaispiirteet vaikuttavat yhteisen oppimiskäsityksen luomiseen. Näin ollen keskeinen kysymys vaikuttaisi olevan se, minkälainen jännite oppi- ja tieteenalan tradition ja pedagogisen uuden luomisen välillä vallitsee. (Korhonen ym. 2011, 132; 137.) Fonsén ja Parrila (2017b, 66–67) ovat puolestaan todenneet, että toimintakulttuuri tulisi tehdä näkyväksi. Heidän mukaansa kehittämistoimenpiteet voivat olla tehottomia, mikäli toimintakulttuuri eli syvään juurtuneet arjen käytänteet ovat vahvoja.

Aineisto sisälsi puhetta, jossa viitattiin poliisialan erityisyyteen ja traditioihin, mutta toisaalta myös sen aiheuttamiin haasteisiin pedagogisen johtamisen kannalta. Yleisempiä ilmaisutapoja toimintakulttuurikategoriassa oli viittaaminen poliisi-/siviilimaailmaan tai poliisi-/oppilaitoskulttuuriin, eli tietynlainen kahtiajako oli havaittavissa. Pedagogista johtamista käsiteltiin sen kautta, miten se toteutuu tai miten se voi toteutua kahden erilaisen toimintakulttuurin kohdatessa. Myös toimintakulttuurin hedelmällisyyttä pedagogiselle johtamiselle pohdittiin.

*”...missä hetkessä ollaan niinku poliisilaitos ja missä hetkessä ollaan niinku oppilaitos...”*

*”...onhan täällä selvästi siviilimaailma ja poliisimaailma, et kyllä se näkyy ja se on joissakin meidän yhteisissä kokouksissakin heijastunu, että voidaanko tota pitää tärkeempänä ku tota...”*

*”...poliisikulttuuri yleensä on niinkun, ei mitenkään oo hedelmällinen pohja pedagogiselle johtamiselle...”*

Haastateltavat tuottivat myös ilmauksia, joissa pohdittiin eri henkilöstöryhmien etäällä oloa toisistaan. Vaikka erillisyyttä koettiin, tunnistettiin myös muiden henkilöstöryhmien tekemän työn arvo. Aineiston ilmauksissa pohdittiin, ettei toisten työtä välttämättä aina ymmärretä puolin ja toisin, mikä aiheuttaa haasteita pedagogiselle johtamiselle.

*”...tässä talossa on opettajia jotka tekee duunia, sitten meillä on koulutussuunnittelijoita, jotka tekee omaa tärkeätä duunia, mut ne on niinku ihan eri paikassa...”*

*”...tää on kumminki niin iso kampus, et tääl ei oikein tiedä mitä muut tekee, et tääl ollaan niin omilla hiekkalaatikoilla.”*

*"Meillä ku on tämmöstä vastakkainasettelua vähän opettajien ja koulutussuunnittelijoitten välillä ni, osittain se johtuu niinku tietämättömyydestä."*

Totutut tavat, perinteet ja historia nähtiin myös liittyvän pedagogisen johtamisen onnistumiseen.

*"...sehän on niinku tosi iso osa sitä et miten on totuttu tekemään asioita..."*

*"Et se historia niinku on siellä, et sä oot tän talon kasvatti, ja kyllä se toimintakulttuuri sillon niinku elääki eritavalla..."*

*"...opetan ja olen samanlainen millanen minä olin ku kävin koulussa sehän on tosi vaikeeta päästä eroon siitä..."*

Toimintakulttuuri-kategoriaan luokiteltiin myös ne ilmaisut, joissa viitattiin vuonna 2014 tapahtuneeseen koulutusuudistukseen, jolloin toisen asteen poliisin perustutkinto muuttui ammattikorkeakoulutasoiseksi tutkinnoksi. Uudistuksen koettiin vaikuttaneen toimintakulttuuriin.

*"...ennen tätä amkki tutkintoa ni, kyl meil oli niinku tämmönen määräämisen ja komentamisen kulttuuri täällä, mikä tota noin on ollu tyypillistä niinku poliisilaitoksilla. Niin nyt ku tätä on lähetty vähentämään, ni kyl se on ollu vaikee asia, ei se ookaan ollu helppoo..."*

*"...täältä lähti monta hyvää käytännettäkin pois ihan puhtaasti vaan sillä että, et aatellaan että tämä ei ole mikään sotilasorganisaatio ja siitähän tässä ei koskaan kyse oo kumminkaan ollu."*

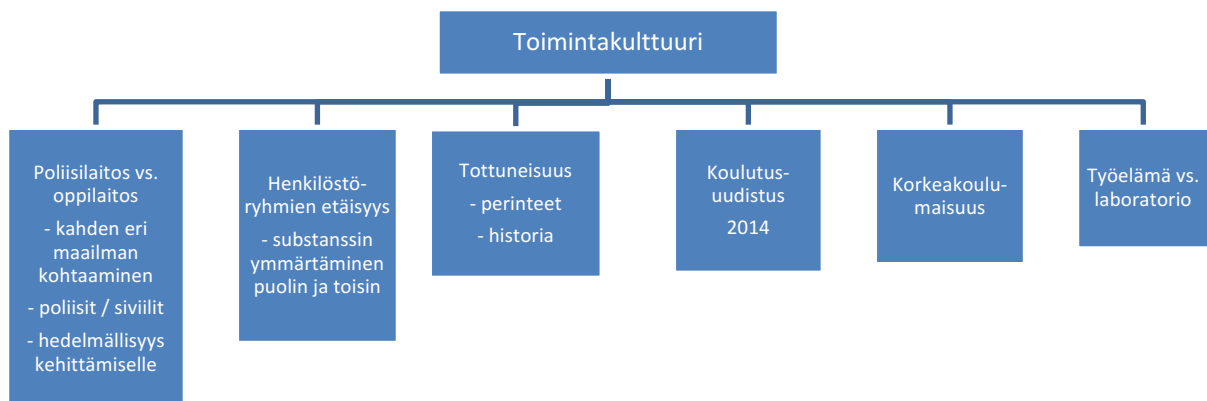
Kategoriaan luokiteltiin lisäksi sellaiset ilmaukset, joissa viitattiin korkeakoulumaisuuteen, tieteellisyyteen tai toisaalta käytännönläheiseen traditioon. Osasta ilmauksista välittyi tieteellisyyden ja korkeakoulumaisuuden korostaminen, kun taas toisissa ilmauksissa niitä vieroksuttiin.

*"...tietokäsitys on semmosta niinku käytännön, käytännön tietoo ja taitoo, tarinoita ja kokemusta ja tunnetiloja, elikä tavallaan se tietynlainen korkeakoulumaisuus vielä uupuu..."*

*"Ja sitten ylevät ajatukset siitä että me olemme samanlainen ammattikorkeakoulu kun joku muu niin emme ole, me tuotamme vaan tilaajalle yhtä tuotetta..."*

Aineistossa oli myös työelämäyhteyttä ja laboratorio-olosuhteita kuvaavia ilmauksia, joissa verrattiin Poliisiammattikorkeakoulua ja työelämää toisiinsa.

*”...palaute mistä meidän pitää kerää palaute se on tuolta kentältä... Ne tietää että osaako ne vai eikö ne osaa, ja tota ni, nää opiskelijapalautteet nehan antaa palautetta vaan niinku laboratorio-olosuhteiden teoriasta.”*



**KUVIO 8.** Käsittäminen toimintakulttuurina

#### 4.2.5 Roolit

Pedagogista johtamista hahmotettiin myös henkilöiden, persoonien ja roolien kautta, minkä perusteella luotiin roolit-kategoria. Käsitystavan kautta hahmotettiin sitä, keitä pedagoginen johtaminen koskee, ketkä ovat siitä vastuussa, minkälaisia rooleja eri henkilöillä on pedagogisessa johtamisessa sekä keneen se henkilöityy.

Myös tutkimuskirjallisuudessa pedagogista johtamista on tarkasteltu roolien kautta. Esimerkiksi Korhonen, Nevgi ja Stenlund (2011, 148) ovat todenneet tiettyjen henkilöstöryhmien, kuten opetustoiminnasta vastaavien johtajien, koulutuspäälliköiden sekä opetuksen ja opetussuunnitelmityön kehittämisryhmien vetäjien olevan avaintahoja pedagogisen johtamisen toteutumisessa.

Aineiston ilmauksissa pohdittiin, ketä pedagoginen johtaminen koskee ja millä tavalla. Pedagogisen johtamisen miellettiin koskevan laaja-alaisesti eri ihmisiä Poliisiammattikorkeakoulussa.

*”...jos meidän pitää tehdä jotain rajauksii ketä tää koskee, ni ketä se ei koskis.”*

*”...koskeehan se niinku omalla tavallaan myös niinku opiskelijoita, perustuen siihen että ku ne on yksilöitä, ne on erilaisia oppijoita...”*

Toisaalta pedagogista johtamista hahmotettiin myös sen perusteella, henkilöityykö se johonkin ja pohdittiin, voiko olla vain yksi pedagoginen johtaja.

*"Mut se on vaikee määritellä, pedagoginen johtajuus mun mielestä. Erityisesti jos sitä haluais henkilöidä, et se on jonkun vallassa vai onks se joku isompi kokonaisuus..."*

*"...ettei oo yhtä niinku pedagogista johtajaa, joka niinku päättää miten tää homma menee, koska se on täysin mahdollisuus, vaan on sit niinkun erilaisia niinku rooleja jaettu..."*

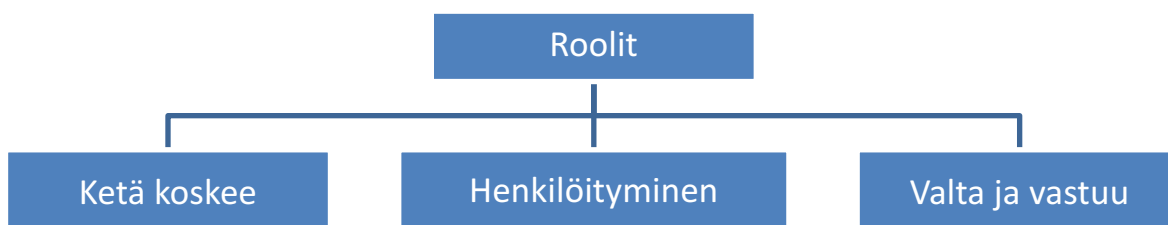
*"tää on niinkun pedagogisen johtajuuden näkökulmasta, ku aattelee sitä, että henkilöityy todella, niinku jollaki tavalla rehtoriin, joka on ikään kuin se julkikuva tähän"*

Ilmiötä lähestyttiin myös eri rooleihin liittyvän vallan ja vastuun kautta. Haastateltavat tuottivat ilmauksia, joissa viitattiin pedagogisen johtamisen vastuun kohdentumiseen tai sen korostumiseen tietyissä rooleissa. Aineistossa oli myös ilmauksia, joissa käsiteltiin rooleihin liittyvää valtaa.

*"Koskee kaikkia, mutta jos kattoo vastuita niin, sit se painottuu esimiehiin."*

*"...semmonen tietynlainen vastuunottaminen organisaation asioista ja, niin, pitäis kuulua ihan itse kulle kuitenkin."*

*"Opetussuunnitelmista jo puhuttiinkin ni, niitten tekemisessä ni kyllähän opettajilla on todella suuri valta, mahdollisuus vaikuttaa siihen mikä se lopputulema on..."*



**KUVIO 9.** Käsittäminen rooleina

#### 4.2.6 Resurssit

Yksi aineistossa ilmennyt tapa hahmottaa pedagogista johtamista oli resurssien kautta. Resurssit-kategoria ilmentää sellaista käsityks maailmaa, jossa pedagogisen johtamisen nähdään liittyvän muun muassa logistiikkaan, puitteisiin, aikaan sekä taloustekijöihin. Pedagogista johtamista lähestyttiin siitä näkökulmasta, kuinka hyvin resurssit tukevat tai luovat haasteita sen toteutumiselle.

Pedagogisen johtamisen hahmottaminen resursseihin liittyvänä asiana on nähtävissä myös tutkimuskirjallisuudessa. Esimerkiksi Korhonen, Nevgi ja Stenlund (2011, 148) ovat viitanneet resursseihin todetessaan, että tehokkuusajattelu asettaa haasteita pedagogiselle johtamiselle. Käsitystapa näkyy myös Elina Fonsénin väitöskirjassa, jonka mukaan johtajat ovat kokeneet syyllisyyttä ja riittämättömyyttä. Heidän mukaansa pedagogiselle johtajuudelle ei ole jäänyt aikaa esimerkiksi kokousten, paperitöiden tai hallinnollisten tehtävien vuoksi. (Fonsén 2014, 119.)

Logistiikkaan liittyvinä asioina aineistosta löytyi ilmaisia, joissa viitattiin Poliisiammattikorkeakoulun tiloihin, rakenteellisiin toteuttamismahdollisuuksiin sekä lukujärjestyssuunnitteluun. Ilmaukset liittyivät erityisesti logistiikan haasteisiin.

*”Et me saadaa nää jotenkin niinku logistisesti toimimaan ja myös tiloja kaikille, et se on hirvee vääntö.”*

*”...tarvitaan myös hyvät toimivat tilat, ja muun muassa se lukujärjestyssuunnittelu...”*

Resurssit-kategoriaan luokiteltiin myös sellaiset ilmaukset, joissa viitattiin aikaan. Pedagogista johtamista hahmotettiin sen kautta, miten aikaan liittyvät seikat vaikuttivat sen toteutumiseen. Aikaa ilmaistiin myös puhuttaessa kehittämismahdollisuuksista, esimerkiksi toivomalla enemmän aikaa kehittämistyölle, jotta pedagoginen johtaminen voisi toteutua paremmin.

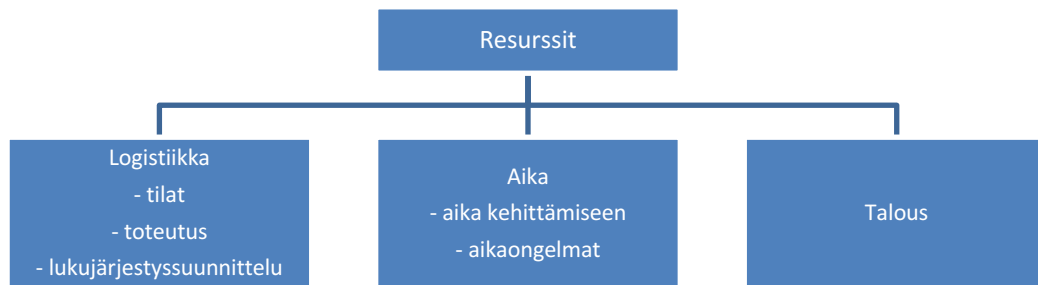
*”Aina ku hirveet aikaongelmat ja, et ihannetilanteessa tehtäs näin, mut sit kellään ei ookaan siihen nyt sitten yhtään aikaa ja energiaa...”*

*”...tämmösessähän pitäis olla tän kokosessa paikassa niin opettajankokouksia, käsitellä niinku laajasti tätä koko koulutusta niinku huomattavasti useemmin ja sitoo aikaa siihen...siellä ei oo missään semmosta väliä, et ois kaikki opiskelijat pois, nyt tää on henkilöstön viikko.”*

Myös talouteen liittyviä ilmauksia löytyi aineistossa. Pedagogista johtamista hahmotettiin sen kautta, miten talouteen liittyvät haasteet vaikuttavat sen toteutumiseen.

*”...siellä on joku taloustekijä tai joku muu pakkopaine siä taustalla.”*

*”Meillä pitää olla tavallaan mitotettu asiat oikein, et et, olla realisteja siitä et minkälainen osaaminen on edes saavutettavissa näillä kehyksillä.”*



**KUVIO 10.** Käsittäminen resursseina

#### 4.2.7 Edellytykset

Yksi aineistossa esiintynyt tapa käsittää pedagogista johtamista oli ymmärtää sitä edellytysten kautta. Kategoria kuvastaa sellaista käsityksmaailmaa, joissa pedagogista johtamista hahmotettiin keinoina, välittäjinä, toimintatapoina, käytäntöinä, mahdollistajina tai edellytyksinä pedagogisen johtamisen toteutumiselle tai onnistumiselle. Kategoriaan luokiteltavia ilmauksia esiintyi aineistossa runsaasti. Ne sisälsivät ajatuksia myös siitä, mihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota pedagogisen johtamisen kehittämisessä.

Myös tutkimuskirjallisuudessa pedagogista johtamista on hahmotettu erilaisten edellytysten kautta. Esimerkiksi Fonsén (2014, 118) on tutkimuksensa pohjalta todennut, että varhaiskasvatuksen johtajat kokevat tärkeäksi pysyä ajan tasalla varhaiskasvatustieteen suhteen, jotta he voivat päivittää kasvatustieteen filosofiaansa ja toimivat näin malliesimerkkeinä muille kasvattajille osaamisen ylläpitämisessä. Parrila puolestaan hahmottaa pedagogista johtamista erilaisten toiminnallisten roolien kautta (kuvio 1, s. 9) ja keskiössä ovat hänen mukaansa hyvät vuorovaikutustaidot (Fonsén & Parrila 2017a, 34). Aiemmissa tutkimuksissa esiintyvät näkemykset tukevat tämän kategorian edustamaa käsityksmaailmaa, jossa pedagogisen johtamisen toteutumiseksi edellytetään tiettyjä asioita.

Yhteistyöhön liittyvät ilmaukset toistuivat haastateltavien puheissa. Yhteisöllisyys, yhdessä tekeminen, tukeminen sekä yhteisen näkemyksen työstäminen esiintyivät aineistossa keinoina, joilla pedagogista johtamista voidaan edistää. Yhtenä edellytyksenä tai mahdollistajana pedagogiselle johtamiselle hahmotettiin myös henkilöstön edustajien etäisyyden vähentäminen.

*"...mun mielestä tämmöne yhteisöllisyysote on ainut tapa, jolla, jolla voi oikeestaan selviytyä tänä päivänä..."*

*"...tää yhteistyö ja yhteisöllisyys ni, se on iso kysymys tässä."*

Mahdollisuuksien ja olosuhteiden luominen sekä ennakoivuus hahmottuivat keinoiksi, jolla pedagogista johtamista voidaan edistää.

*"...johtamisen pitäis olla nimenomaan se että luodaan olosuhteet, luodaan mahdollisuudet ja tuetaan siinä, siinä hommassa..."*

*"...se lähtee kumminki ihan sieltä niinku mahdollisuuksista et pystytääks me toteuttan, joku lukujärjestyssuunnittelu jo puhtaasti, et miten ne harjotukset saadaan synkronoitua, et se Olli Opiskelijan opintie näyttää niinku järkevästi kumulatiiviseltä, eikä se käy jotain vaikeita osioita tuolla ja sitte tulee joku ihan lapsellinen sen jälkeen..."*

*"...mahdollistetaan monenlaisia aktiviteetteja, että me itte voidaan ehdottaa niitä, ja sitä mä pidän niinku hyvänä johtamisena..."*

Pedagogiseen johtamiseen liitettiin myös pätevä henkilöstö. Haastatteluissa viitattiin osaamisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen, kouluttautumisen mahdollistamiseen ja pedagogisen ajattelun kehittämiseen.

*"...mun käsittääkseni sisältää myös sen että siihen johtajuuteen liittyy myös varmistuminen siitä että sen opetustyön tekee myös sellanen henkilöstö joka on siihen pätevä."*

*"Ja kyllähän talo tukee, tukee niinkun kaikkee koulutus ja osaamisen kehittämistä niinku että voi käydä ulkopuolella, ei koskaan varmaan sanota ei..."*

*"...sillohan se niinku se opettajan oma kehittyminen, et sillon se pedagoginen johtaminen ois nollissa, jos ei niinku annettas opettajan itse kehittyä ja itse kehittää niitä opetusmateriaaleja ja opetusta..."*

Yhtenä edellytyksenä pedagogiselle johtamiselle hahmottui vuorovaikutus. Jo pedagogisen johtamisen klassikko Siv Their (1994) korosti vuorovaikutuksen merkitystä pedagogisessa johtamisessa. Tämän tutkimuksen aineistossa esiintyi ilmauksia keskustelun merkityksestä, avoimuudesta, luottamuksesta, turvallisuudesta sekä toisen työn arvostamisesta.

*"...siihen liittyy sillon vahva semmonen niinku yhteisöllisyys, avoimuus, luottamus, tietyl tavalla myös turvallisuus, et voidaan olla eri mieltä asioista..."*

*"...asioista keskustellaan yhdessä, ettei oo niinku valmiita suunnitelmia..."*

*"...keskustelukulttuuri ei oo vielä sillä tasolla mitä sen pitäis olla..."*



Haastateltavat tuottivat ilmauksia siitä, miten pedagogisen johtamisen jalkauttaminen käytännössä tapahtuisi. Käytäntöön tuominen nähtiin edellytyksenä sille, että pedagoginen johtaminen toteutuisi halutulla tavalla. Ilmauksia yhdisti pohdinta ja epävarmuus siitä, kuinka pedagogisen johtamisen konkretisointi, arkipäiväistäminen tai ”steppien” luominen käytännössä tulisi tapahtumaan.

*”...et millä tavalla sitä halutaan jalkauttaa, mitä se käytännös tarkoittais.”*

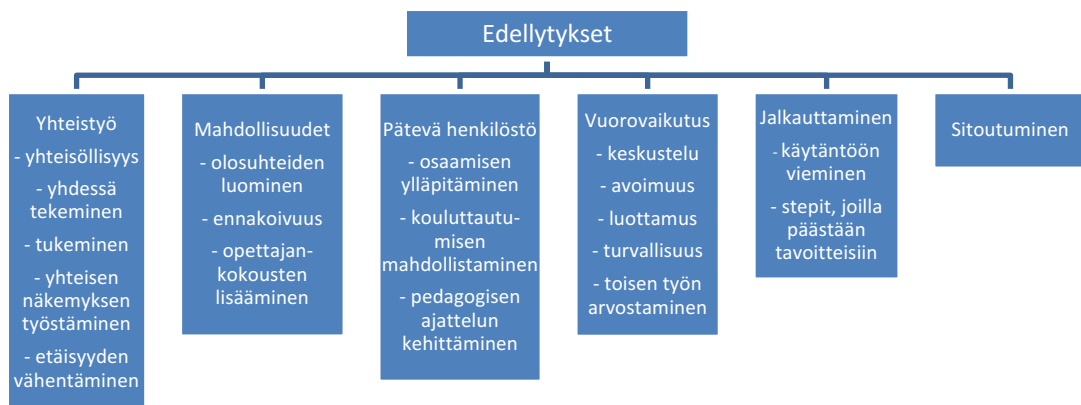
*”No sehän riippuu ihan siitä kuinka konkreettiset tavoitteet ja stepit siihen saadaan, et jääks se lilluun jonnekin teoreettiselle tasolle, vai onko, löydetäänkö me sielt jotain niinkun mitä me halutaan tehdä asian eteen ja ja et miten se sit tehdään.”*

*”...liian monimutkaseks sitä ei kannata tehdä koska sitte taas sen jalkauttaminen ei onnistu...”*

Sitoutumisen vaatimusta ilmaistiin myös haastateltavien puheissa ja se koettiin edellytykseksi pedagogisen johtamisen toteutumiselle.

*”Ja kaikkien pitää sitoutua...”*

*”...yhdessä sopia et näin me tehdään ja sit toivottavasti ni, kaikki toimii sit sen mukasesti.”*



**KUVIO 11.** Käsittäminen edellytyksinä

#### 4.2.8 Tavoitteet

Yhtenä aineistossa esiintyneenä käsittämisen tapana hahmottui tavoitteet. Kategoriaan luokiteltiin sellaisia ilmauksia, joissa viitattiin pedagogisen johtamisen tavoitetilaan sekä siihen, mitä tavoitteet ovat. Tavoitteiden sisällöt vaihtelivat haastateltavien puheissa,

mutta yhteistä tämän kategorian ilmauksille oli pedagogisen johtamisen päämääriin nojautuva käsittämisen tapa.

Tavoitteisiin liittyvät käsitykset pedagogisesta johtamisesta näkyvät myös tutkimuskirjallisuudessa. Their (1994, 89–90) käyttää termiä visio viitatessaan ajatukseen tulevasta, toivotusta tilasta. Hänen mukaansa pedagogisen johtajan tehtävä on käydä organisaatiossa keskustelua siitä, mitä organisaatio haluaa olla, miten se haluaa toimia ja miltä näyttää se todellisuus, jonka organisaatiossa haluttaisiin vallitsevan. Pedagogisen johtamisen käsite korostaa myös pedagogisen yhteisön perustehtävää eli opiskelijoiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista (Korhonen ym. 2011, 135). Fonsén (2014, 117) on puolestaan tutkimuksensa pohjalta todennut, että myös työhyvinvoinnista huolehtiminen kuuluu pedagogiseen johtamiseen.

Haastatteluissa tuotettiin ilmauksia, jotka viittasivat yhteiseen tavoitteeseen. Kokonaiskuvan hahmottaminen sekä ”yhtä köyttä vetäminen” käsitettiin pedagogisen johtamisen tavoitetilaksi.

*”...oltas siinä niinkun yhteisesti samojen tavoitteiden äärellä et meil on sama päämäärä, ja jaettu näkemys siitä et mikä on, mikä on hyvää.”*

*”...sillon pitäis olla yks linja pedagogisessa johtajuudessa, kaikki vetää samaan suuntaan...”*

*”...ensinnäki kaikille ois, on selkeetä et kaikki tietää, mihin me ollaan menossa ja mikä mejän tavote on, meil on se visio hyvin päässä...”*

Tavoitteet-kategoriaan luokiteltiin myös sellaiset ilmaukset, joissa viitattiin opetuksen tai oppimisen laadukkuuteen, osaamistavoitteiden saavuttamiseen sekä tavoitteeseen kouluttaa osaavia poliiseja.

*”...just se laadukas oppiminen on siellä tavoitteena...”*

*”Se (pedagoginen johtaminen) on jonkun ylemmän tahon varmistus siitä että osaamistavoitteet kenties saavutetaan elikä tää opetus on jäsenneltyä ja mietittyä...”*

*”...varmasti meille tyypillinen mittaamistapa on se että me tuotetaan hyviä poliisimiehiä kentälle...”*

Pedagoginen johtaminen yhdistettiin myös käsitykseen siitä, minkälaista oppiminen on tänä päivänä.

*”... jos ei sul oo semmost modernii ajatust siit et mitä se oppiminen niinku tänä päivänä on miten se asiantuntijuus kehittyy, ni et sä kyl sit kovin modernia opetusta opiskelijalähtöstä opiskelijakeskeistä opetusta...”*

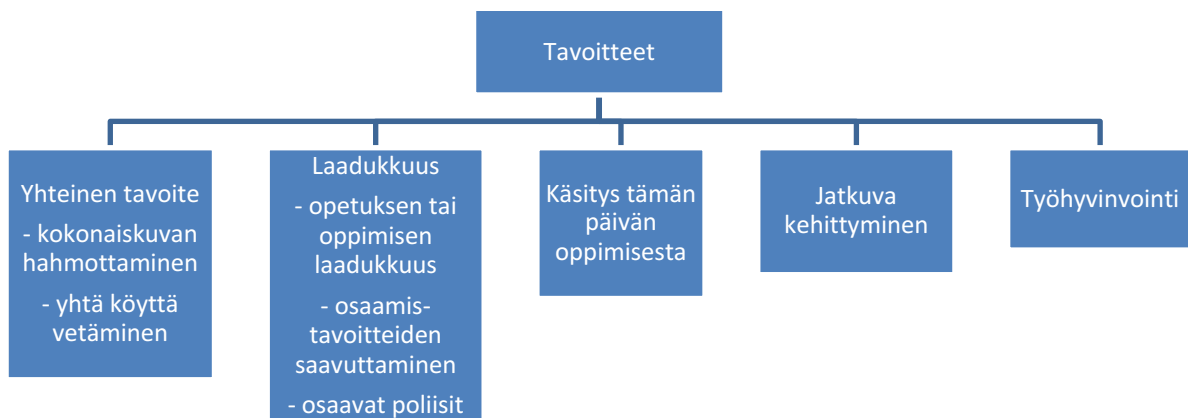
Pedagoginen johtaminen yhdistettiin myös jatkuvan kehittymisen ajatukseen sekä työn keskeneräisyyteen.

*”...pitäis ymmärtää jotenki se että, tää on keskeneräistä, ei täs oo semmost pistettä että nyt me voitais sanoo et nyt me ollaan valmiita, ja me voidaan niinku jättää tää homma niinku tähän.”*

Työhyvinvointi nähtiin yhtenä pedagogisen johtamisen tavoitteena.

*”Ja tämä tietysti sitte linkittyy sitte vielä aika moneen, moneen asiaan että, miten tota näitä tota sitte niinku työhyvinvointia pidetään yllä... ja sit tietysti tota niinku opettajien ja muun koulutustoiminnassa mukana olevan henkilöstön sitä niinku tekemisen työmäärän jakaantumisen ja jaksamisen näkökulmasta...”*

*”...opiskelijoitten ja henkilöstön niinku hyvinvointi...”*



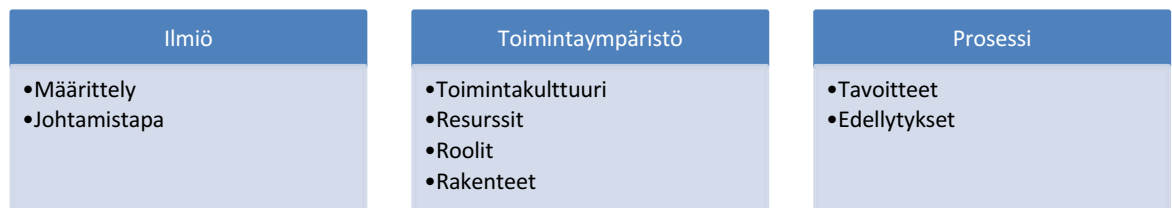
**KUVIO 12.** Käsitykset tavoitteina

### 4.3 Kuvauskategoriajärjestelmä

Analyysin neljäs eli viimeinen vaihe oli kuvauskategoriajärjestelmän laatiminen. Kuvauskategoriajärjestelmässä erilaiset käsittämisen tavat asettuivat laajemmassa suhteessa toisiinsa. Kuvauskategoriajärjestelmä syntyi sekä edellisessä vaiheessa muodostettujen kategorioiden pohjalta että suhteessa koko aineistoon. Oleellista tässä vaiheessa oli hahmottaa aineistossa esiintyneet käsittämisen tavat mahdollisimman tiiviisti ymmärrettynä, mutta kuitenkin siten, että kaikki aineistossa ilmenneet käsitystavat olisivat sijoitettavissa kuvauskategoriajärjestelmään. Keskeistä oli luoda järjestelmä, joka kuvaa aineistossa esiintyneitä erilaisia käsittämisen tapoja ylemmällä tasolla. Kategorioiden ja kuvauskategorioiden suhdetta toisiinsa on pyritty havainnollistamaan erillisessä koostetaulukossa (liite 2).

Kuvauskategorioita muodostui yhteensä kolme (kuvio 13). Jokainen kuvauskategoria edustaa abstraktin tason käsittämisen tapaa ja kaikki edellisessä vaiheessa luodut kategoriat ovat sijoitettavissa niiden alle. Kuvauskategoriajärjestelmä ikään kuin kokoaa yhteen aiemmin esitellyt kategoriat, luoden ylemmän tason käsittämisen tapoja. Kuvauskategoriajärjestelmästä muodostui horisontaalinen, sillä kaikki käsittämisen tavat hahmottuivat luonteeltaan samanarvoisiksi. Kuvauskategoriat ovat nimeltään ilmiö, toimintaympäristö ja prosessi. Ne edustavat erilaisia ylemmän tason tapoja käsittää pedagogista johtamista, mutta samalla tarjoavat erilaisia tulokulmia pedagogisen johtamisen tarkasteluun. Siinä missä käsitystavat tukevat toisiaan, ne ovat myös toisistaan erillisiä.

Kuvauskategoriat ovat kuin tiivistys tutkimuksen tuloksista. Ne edustavat niitä ylemmän tason käsittämisen tapoja, joita aineistossa ilmeni. Vaikka kuvauskategorioiden luominen ja erityisesti niiden nimeäminen osoittautui haastavaksi, toisaalta ne hahmottuivat melko selkeinä ja toisistaan erillisinä kuljetun matkan, eli analyysiprosessin myötä. Ne alkoivat ikään kuin eriytyä tai piirtyä itsenäisiksi kuin itsestään. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin kutakin kuvauskategoriaa.



**KUVIO 13.** Kuvauskategoriajärjestelmä

#### 4.3.1 Ilmiö

Ilmiö-kuvauskategoria muodostui kategorioiden *määrittely* sekä *johtamistapa* pohjalta. Laajasti ymmärrettynä tämä kuvauskategoria edustaa sellaista käsittämisen tapaa, jossa pedagoginen johtaminen hahmottuu määritelmänä, teoreettisena käsitteenä, kielellisenä sisältönä sekä johtamisen tapana tai tyylinä. Pedagoginen johtaminen ei hahmotu niinkään käytännöllisenä asiana, vaan erilaisten abstraktimpien ajatusrakennelmien kautta. Tässä kuvauskategoriassa keskeistä onkin pedagogisen johtamisen hahmottuminen käsitteellisellä tasolla. Kuitenkin esimerkiksi ”teoreettinen käsittäminen” olisi liian suppea ilmaisu kuvaamaan tätä kuvauskategoriaa, sillä

ilmiöllinen käsitystapa edustaa hyvin kokonaisvaltaista pedagogisen johtamisen ymmärtämistä. Tästä syystä kuvauskategoria sai nimekseen ilmiö, joka kuvastaa mielestäni parhaiten sitä käsittämisen tapaa, joka aineistosta hahmottui.

Ilmiöllistä hahmottamista kuvaavat käsitykset tukevat aiempaa tutkimuskirjallisuutta, jonka pohjalta pedagogisesta johtamisesta hahmottuu laaja ja monitulkintainen kuva. Esimerkiksi af Ursin (2012, 80) on todennut, ettei välttämättä ole olemassa yhtä yhteistä olemusta, johon pedagogisella johtamisella viitataan. Hänen mukaansa on mahdollista, että on olemassa toisiinsa sidoksissa olevia ominaisuuksia, mutta ne eivät voi tyhjentävästi määrittää pedagogista johtamista. Tämä näkemys tukee ilmiö-kuvauskategorian tapaa käsittää pedagogista johtamista, sillä siinä pedagoginen johtaminen voidaan hahmottaa laajempaan, kuin yksiselitteinen tai auki kirjoitettavissa oleva käsite.

Kun pedagoginen johtaminen hahmotetaan ilmiönä, se mielletään määriteltävänä tai selitettävänä olevana, abstraktina asiana. Tutkimuksen perusteella voidaan siis todeta, että ilmiöllinen käsittäminen on yksi tapa ymmärtää pedagogista johtamista.

#### 4.3.2 Toimintaympäristö

Pedagogisen johtamisen ymmärtäminen toimintaympäristön kautta oli toinen aineistossa ilmennyt ylemmän tason käsittämisen tapa. Kuvauskategoria muodostui kuvaamaan sellaista ymmärrystä, jossa pedagoginen johtaminen hahmotetaan vallitsevien olojen ja olosuhteiden kautta. Kuvauskategoria rakentui *toimintakulttuuri*-, *resurssit*-, *roolit*- sekä *rakenteet*-kategorioiden pohjalta. Tässä käsitystavassa pedagoginen johtaminen voidaan mieltää tapahtuvaksi ikään kuin jossakin liikkumatilassa, joka on muodostunut tietynlaiseksi. Pedagoginen johtaminen voidaan ajatella konkreettisena tai abstraktina ympäristönä, erilaisina puitteina, rajoina, järjestelminä, tai vallitsevan toimintakulttuurin kautta. Kaikki toimintaympäristöt ovat omanlaisiaan ja luonteeltaan dynaamisia. Niitä on myös hankala kopioida, koska ne ovat hyvin kontekstisidonnaisia.

Fonsén ja Parrila (2017a, 26–31) ovat käsitelleet monia toimintaympäristöön liittyviä ulottuvuuksia määritellessään pedagogista johtajuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä. He viittaavat muun muassa kulttuuristen tapojen tunnistamiseen, aikaresursseihin sekä johtajuusroolin haltuunottoon. Kaikki nämä edustavat ajattelua,

joka sopii tässä esitettyyn tapaan hahmottaa pedagogista johtamista toimintaympäristön kautta.

Tämän käsitystavan mukaan pedagoginen johtaminen näyttääkin liittyvän siihen maailmaan, jossa pedagogista johtamista tapahtuu. Se voi liittyä esimerkiksi tiloihin, ihmisiin, rahaan, aikatauluihin, ohjausasiakirjoihin, yhteisön tapoihin tai asenteisiin. Toisaalta se voidaan hahmottaa myös laajempien ulottuvuuksien kautta, esimerkiksi ajalle tyypillisten elementtien, kuten tuloksellisuusajattelun, kautta. Pedagoginen johtaminen ei ole siten irrallinen kontekstistaan, vaan sen ilmeneminen on yhteydessä vallitseviin oloihin. Tälle käsitystavalle ominaista on ajattelu, jossa pedagogisen johtamisen voidaan mieltää olevan tietyn toimintaympäristön vaikutuksen alaisena ja muovautuvan sen perusteella.

#### 4.3.3 Prosessi

Kolmas kuvauskategoria sai nimekseen prosessi, joka muodostui *tavoitteet-* ja *edellytykset*-kategorioiden pohjalta. Kyseinen kuvauskategoria ilmentää sellaista käsittämisen tapaa, jossa pedagoginen johtaminen nähdään tietynlaisina toimintoina, käytäntöinä, edellytyksinä, tavoitteina ja vaiheina. Prosessimainen käsitystapa kuvastaa niitä käytännön toimenpiteitä, keinoja ja tavoitteita, joilla pedagogista johtamista hahmotetaan. Pedagoginen johtaminen ymmärretään konkreettisena tekemisenä, keinoina, välineinä tai suuntana, jota kohti mennään.

Sana prosessi kuvaa myös sitä, että pedagoginen johtaminen hahmotetaan ikään kuin tapahtumasarjana. Siinä tietyt toimenpiteet etenevät ajallisesti, kohti päämäärää. Myös af Ursin (2012, 81–82) on todennut, että pedagoginen johtaminen käynnistää tapahtumasarjan, jossa organisaation jäsenet ovat osallisina ja tapahtumasarjalla on merkitystä organisaation päämäärän kannalta. Muuallakin tutkimuskirjallisuudessa pedagogista johtamista on hahmotettu tälle kuvauskategorialle tyypillisen ajattelun kautta. Esimerkiksi Elina Maria Taipale (2004, 72) on kirjoittanut pedagogisesta johtajuudesta seuraavasti: *"Pedagoginen johtajuus määritellään esimiehen kyvyksi ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin, Näin kysymys on sosiaalisesta prosessista, jossa esimies vaikuttaa johdettaviinsa ja heidän oppimiseensa."*

Prosessimaisuus hahmottui aineistossa nimenomaan pedagogiseen johtamiseen liitettyjen keinojen, edellytysten ja tavoitteiden kautta. Voidaan ymmärtää, että pedagoginen johtaminen edellyttää ensinnäkin tavoitteet, suunnan tai päämäärän, jota kohti ollaan matkalla. Tämän onnistumiseksi on oltava tietyt edellytykset ja keinot, joita esimerkiksi aineistossa kuvatut yhteistyö, vuorovaikutus sekä pätevä henkilöstö edustavat. Myös Poliisiammattikorkeakoulun pedagogisissa linjauksissa mainitaan yhteistyön tärkeys (Polamk 2017). Tuloksena voidaan siten todeta, että ilmiöllisen ja toimintaympäristöllisen käsitystavan rinnalla hahmottui prosessimainen tapa ymmärtää pedagogista johtamista.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen johtopäätöksiä. Tutkimuksessa esiintyneet erilaiset pedagogisen johtamisen käsittämisen tavat ilmenevät parhaiten muodostettujen kategorioiden ja kuvauskategorioiden muodossa. Ne kuvastavat niitä erilaisia käsittämisen tapoja, joita aineistosta hahmottui. Luotua kategorisointia ei tule pitää kuitenkaan tyhjentävänä tai yleistettävänä, sillä se on luotu ainoastaan tässä tutkimuksessa kerätyn aineiston perusteella.

Tutkimuskysymyksenä oli ”Minkälaisia käsityksiä Poliisiammattikorkeakoulun henkilöstöllä on pedagogisesta johtamisesta?”. Aineistossa ilmenneet käsitystavat oli mahdollista tiivistää kahdeksaan eri kategoriaan, joista edelleen luotiin kolme ylemmän tason kuvauskategoriaa: ilmiö, toimintaympäristö sekä prosessi. Pedagoginen johtaminen hahmottuu tämän tutkimuksen perusteella tiivistetysti siten ilmiönä, joka tapahtuu jossakin toimintaympäristössä prosessimaisesti. Muodostetut kategoriat ja kuvauskategoriat ovat samalla myös kuin eri ulottuvuuksia tai näkökulmia, joilla aihetta voi lähestyä. Mikään kategoria tai kuvauskategoria ei itsessään edusta yksilön tai ryhmän käsitystä, vaan ne muodostavat kokonaisuuden niistä eri tavoista, joilla pedagogista johtamista hahmotettiin Poliisiammattikorkeakoulun henkilöstön puheissa. Myös tutkimuskirjallisuudesta on löydettävissä samankaltaisia käsityksiä, kuin mitä tässä tutkimuksessa on tuotu esille.

Kiinnostava havainto oli, että aiemman tutkimuksen valossa keskeisiksi teemoiksi nousseet yhteisön kehittyvä oppiminen ja vuorovaikutuksen merkityksen korostaminen eivät esiintyneet aineistossa yhtä puhtaasti tai painokkaasti, kuin tutkimuskirjallisuudessa. Samaa käsitysmaailmaa edustavia ilmauksia toki löytyi tämänkin tutkimuksen aineistossa, mutta ei kuitenkaan siten, että nämä teemat olisivat haastatteluissa korostuneet suhteessa muihin.

Yhtenä johtopäätöksenä voidaan todeta, että käsitykset pedagogisesta johtamisesta olivat moninaisia ja vaihtelivat yksilöittäin. Tämän tutkimuksen kaikilla haastateltavilla oli jonkinlainen ennakkokäsitys tai -tietämys siitä, mistä pedagogisessa johtamisessa on kyse. Vaikka haastateltavat puhuivat samasta asiasta, käsitykset,



tulokulmat ja hahmotustavat vaihtelivat. Esimerkiksi kaksi eri haastateltavaa saattoi käsittää pedagogista johtamista toimintakulttuurin kautta, mutta kumpikin eri näkökulmista. Tällöin käsitystapa itsessään oli sama, mutta mielipide tai näkökulma asiasta erilainen. Vaikka osittain oli havaittavissa käsitysten samankaltaisuutta henkilöstöryhmittäin, hahmottui myös henkilöstöryhmien sisällä erilaisia käsitystapoja. Käsitystapoja ei siten ollut mahdollista yhdistää tiettyihin henkilöstöryhmiin. Yksilö saattoi myös hahmottaa pedagogista johtamista useasta eri näkökulmasta ja edustaa siten useampia käsitystapoja. Yhtä selkeää käsitystapaa aineistosta ei hahmottunut, vaan ennemminkin pedagoginen johtaminen hahmotettiin hyvin laajasti. Käsitystapojen variaatio oli osin odotettua, mutta myös yllättävää – pienehköstä aineiston koosta huolimatta erilaisia käsitystapoja ilmeni useita. Tämä voi johtua ilmiön laajalaisuudesta tai siitä, kuinka tuttu tai vieras ilmiö on.

Kehittämistyön kannalta aineistosta hahmottui kaksi keskeistä teemaa. Ensimmäinen oli se, miten erilaisten ajatusmaailmojen ja toimintakulttuurien keskellä onnistutaan kirkastamaan yhteinen tavoite ja miten kaikki saadaan sitoutettua siihen. Aineistossa korostui yhteisen ymmärryksen ja tavoitteen merkitys ja niiden kirkastaminen pedagogisen johtamisen edistämiseksi. Tämä voidaankin nähdä yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi pedagogisen johtamisen kehittämistyötä ajatellen. Jotta pedagoginen johtaminen voisi toteutua laadukkaasti, tulisi olla yhteinen ymmärrys asiasta. Käsitystapojen erilaisuuteen voi vaikuttaa esimerkiksi oma positio organisaatiossa, koulutus- ja työhistoria, aiheen tuttuus tai arvomaailma. Koska näitä taustatekijöitä ei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista yhtenäistää, tulisikin huomiota kiinnittää siihen, että pedagoginen johtaminen hahmotettaisiin samalla tavalla. Kehittämistyö voi olla haastavaa, mikäli sen vaikutuspiirissä olevat henkilöt käsittävät asian eri tavoin. On myös huomioitava, että pedagogisen johtamisen kehittämistyöhön kuulumattomat henkilöstön jäsenet eivät välttämättä jaa samaa käsitysmaailmaa nyt haastateltujen henkilöiden kanssa. Kehittämistyön kannalta yhteisen ymmärryksen rakentaminen sekä tavoitteiden selkiyttäminen ja kirkastaminen voivat olla keskiössä.

Toinen keskeinen teema kehittämistyön kannalta oli se, miten pedagogista johtamista edistetään käytännössä. Pedagogisen johtamisen koettiin olevan tärkeää ja olemassa, mutta sen käytännön taso ei aina hahmottunut. Henkilöstön puheissa pedagoginen johtaminen hahmottui laajana ja osin rajattomanakin: ilmiö tunnistettiin, mutta sen edistäminen käytännön tasolla koettiin osin haasteelliseksi. Aineistossa esiintyi myös epävarmuutta siitä, oltiinko itse ymmärretty oikein se, mitä pedagogisella

johtamisella tarkoitetaan. Monissa ilmauksissa pohdittiin, miten pedagogisen johtamisen jalkauttaminen tehdään käytännössä tai mitkä ovat niitä konkreettisia asioita, millä sitä viedään arjen tasolle nimenomaan Poliisiammattikorkeakoulun kontekstissa.

Tämän tutkimuksen ja aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella on selvää, että pedagogista johtamista voidaan hahmottaa useilla eri tavoilla. Nämä eri tavat näkyivät myös Poliisiammattikorkeakoulun henkilöstön puheissa. Pedagogista johtamista voidaan käsittää hyvin abstraktilla tasolla, mutta toisaalta konkreettisina arjen asioina. Jatkon kannalta keskeiseksi teemaksi näytti aineiston perusteella muodostuvan se, miten erilaisten ajatusmaailmojen ja toimintakulttuurien keskellä onnistutaan kirkastamaan yhteinen tavoite, miten kaikki saadaan sitoutettua siihen ja miten pedagoginen johtaminen jalkautetaan arjen tasolle.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty tietyn ryhmän käsityksiin pedagogisesta johtamisesta. Tutkimusta voisi laajentaa koskemaan laajemmin henkilöstöä sekä opiskelijoita Poliisiammattikorkeakoulussa. Yhtenä tutkimuskohteena voisi olla ilmiön tarkastelu siinä vaiheessa, kun pedagoginen suunnitelma on laadittu ja aikaa on kulunut. Tutkimuskohteena voisi olla, miten pedagogisen johtamisen jalkauttaminen on koettu tai ovatko käsitykset pedagogisesta johtamisesta muuttuneet. Tutkimusta voisi kohdentaa myös Poliisiammattikorkeakoulun toimintakulttuurissa esiintyviin vuorovaikutuksen tapoihin, sillä lopulta vuorovaikutus eri muodoissaan on se välittäjä, jolla tieto ihmisten välillä siirtyy. Pedagogisen johtamisen kannalta vuorovaikutuksen onnistumisella voi siten olla suuri merkitys.

## 6 LÄHTEET

af Ursin, Klaus 2012. ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa Kimmo Mäki & Tuire Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 79–104.

Fonsén, Elina 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Verkkolähde. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1> (Luettu 24.9.2019)

Fonsén, Elina & Parrila, Sanna 2017a. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa Sanna Parrila & Elina Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–41.

Fonsén, Elina & Parrila, Sanna 2017b. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa Sanna Parrila & Elina Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–90.

Heikka, Johanna 2017. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Sanna Parrila & Elina Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–57.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Juuti, Pauli 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korhonen, Vesa, Nevgi, Anne & Stenlund, Antero 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa.

Teoksessa Marita Mäkinen, Vesa Korhonen, Johanna Annala, Pekka Kalli, Päivi Svärd & Veli-Matti Värri (toim.) Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 130–151.

Koulutusuudistus 2014. Poliisiammattikorkeakoulu. Verkkolähde.  
[https://www.polamk.fi/koulutusuudistus\\_2014](https://www.polamk.fi/koulutusuudistus_2014) (Luettu 6.1.2020)

Polamk 2017. Poliisiammattikorkeakoulun pedagogiset linjaukset 2017–. Poliisiammattikorkeakoulu. Verkkolähde.  
[https://www.polamk.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/intermin/embeds/polamkwwwstructure/62879\\_POLAMK\\_Pedagogiset\\_linjaukset\\_esite\\_A5\\_WEB.pdf?ed6b82f1fa0ed688](https://www.polamk.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/intermin/embeds/polamkwwwstructure/62879_POLAMK_Pedagogiset_linjaukset_esite_A5_WEB.pdf?ed6b82f1fa0ed688) (Luettu 24.9.2019)

Rajakaltio, Helena 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä: Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Tampere University Press.

Rissanen, Riitta 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkolähde. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 30.10.2019)

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkolähde. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1\\_2\\_2.html](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2_2.html) (Luettu 30.10.2019)

Taipale, Maria Elina 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi: Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Tampere: Tampere University Press.

Their, Siv 1994. Pedagoginen johtaminen. Suom. M. Aarnitukia. Maarianhamina: Mermerus.

## LIITE 1. HAASTATTELUN KYSYMYSRUNKO

### HAASTATTELUKYSYMYKSIÄ

#### Pedagogisen johtamisen määrittely

- Mitä teille tulee ensimmäisenä mieleen pedagogisesta johtamisesta?
- Miten käsitätte pedagogisen johtamisen Polamkin kontekstissa?
- Onko pedagogisen johtamisen käsitteen hahmottaminen mielestänne vaikeaa, helppoa, vai jotakin siltä väliltä?
- Miten pedagogista johtamisen käsitettä on teille avattu?
  - o Mihin tietämyksenne pedagogisesta johtamisesta perustuu?
- Ketä koette pedagogisen johtamisen koskevan?
- Mitä on hyvä pedagoginen johtaminen?
- Mitä on huono pedagoginen johtaminen?
- Mihin kaikkeen pedagoginen johtaminen mielestänne liittyy?
- Miten hahmotatte pedagogisen johtamisen janalla, jossa toisessa päässä olisi teoreettinen ilmiö ja toisessa päässä konkreettinen/käytännönläheinen ilmiö?

#### Työn arki

- Minkälaisia käytännön toimia pedagoginen johtaminen mielestänne on (arjessa)?
- Jos pohditte omaa työtänne, missä asioissa pedagoginen johtaminen mielestänne siinä näkyy?
- Näkyykö se päivittäin, työn arjessa, tietyissä tilanteissa vai laajemmassa mittakaavassa?
- Onko teillä työn arjessa käytössä jotakin sellaisia rakenteita/tapoja, jotka mielestänne tukevat pedagogista johtamista? (esim. kokoukset, tiimityö, tms.)
- Koskeeko pedagoginen johtaminen mielestänne joitakin enemmän kuin toisia?
- Ketkä/mitkä ovat mielestänne avaintahoja pedagogisen johtamisen toteutumisessa?

#### Toimintakulttuuri

- Miten pedagoginen johtaminen mielestänne soveltuu juuri Polamkin kontekstiin?
- Onko mielestänne Polamkin toimintakulttuurilla jotakin vaikutusta pedagogisen johtamisen toteutumiseen?
- Polamkissa työskentelee eri taustalla olevia henkilöitä. Miten tämä mielestänne vaikuttaa pedagogisen johtamisen toteutumiseen?
- Miten muut henkilöstöryhmät mielestänne suhtautuvat pedagogiseen johtamiseen?

- Minkä asioiden koette edistävän pedagogisen johtamisen toteutumista Polamkissa?
- Minkä asioiden koette estävän pedagogisen johtamisen toteutumista Polamkissa?

#### Osaamisen kehittäminen

- Kuka/ketkä/mitkä tahot mielestänne vastaa Polamkin kehittämistyöstä?
- Kun mietitte omaa työtänne, kenen vastuulla on teidän osaamisen kehittäminen?
- Miten pysytte itse ajan hermoilla?
- Oletteko itsenäisiä/vapaita kehittämään työtänne?

#### Jaettu johtaminen

- Miten ymmärrätte jaetun johtamisen suhteessa pedagogiseen johtamiseen?
- Miten ymmärrätte jaetun vastuun suhteessa pedagogiseen johtamiseen?
- Mitä ajatuksia teillä on siitä, että koko yhteisö osallistuu päätöksentekoon tai kehittämiseen?
- Mitä ajatuksia teillä on henkilöstön osaamisen monipuolisesta hyödyntämisestä?

#### Suunnitelman laatiminen

- Poliisiammattikorkeakoulussa ollaan laatimassa pedagogisen johtamisen suunnitelmaa. Miten uskotte suunnitelman vaikuttavan Polamkin arkeen tulevaisuudessa?
- Koetteko, että suunnitelmalla on jotain vaikutuksia juuri teidän työhönne?

#### Pedagogisen johtamisen merkitys/tärkeys

- Kuinka merkittävänä asiana pidätte pedagogista johtamista Polamkissa?
- Tulisiko siihen panostaa enemmän? Vai vähemmän?
- Onko sellaisia asioita, joihin toivoisitte pedagogisen johtamisen vaikuttavan?
- Onko sellaisia asioita, joihin toivoisitte, että pedagoginen johtaminen ei vaikuttaisi?

#### Lopuksi

- Nyt kun olette keskustelleet ryhmänä pedagogisesta johtamisesta, onko käsityksenne pedagogisesta johtamisesta samanlainen vai erilainen kuin ennen haastattelua?
- Mikä asia pedagogisen johtamisen pohdinnassa oli mielestänne helpointa? Entä hankalinta?

## LIITE 2. KOOSTE KATEGORIOISTA JA KUVAUSKATEGORIOISTA

Määrittely	Johtamistapa	Toimintakulttuuri	Resurssit	Roolit	Rakenteet	Edellytykset	Tavoitteet
<ul style="list-style-type: none"> <li>• KÄSITTEEN KOKEMINEN</li> <li>• moniulotteisuus</li> <li>• haastavuus</li> <li>• vieraus/tuttuus</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SUHDE MUUHUN JOHTAMISEEN</li> <li>• osa yleistä johtamista</li> <li>• johtaminen sanana</li> <li>• etuliitteen merkitys</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• POLAMKIN KONTEKSTI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• JAETTU JOHTAJUUS / ASIAINTUNTUU</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ITSENSÄ JOHTAMINEN</li> <li>• vastuun ottaminen</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• HUOMAAMATTOMIA VÄLIINTULOJA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• POLIISILAITOS VS. OPPILAITOS</li> <li>• kahden eri maailman kohtaaminen</li> <li>• poliisit / siviilit</li> <li>• hedelmällisyys kehittämiselle</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• HENKILÖSTÖ- RYHMIEN ETÄISYYS</li> <li>• substanssin ymmärtäminen puolin ja toisin</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TOTTUNEISUUS</li> <li>• perinteet</li> <li>• historia</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• KOULUTUSUUDISTUS 2014</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• KORKEAKOULU- MAISUUS</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TYÖELÄMÄ VS. LABORATORIO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LOGISTIikka</li> <li>• tilat</li> <li>• toteutus</li> <li>• lukujärjestys- suunnittelu</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aika</li> <li>• aika kehittämiseen</li> <li>• aikaongelmat</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TALOUS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KETÄ KOSKEE</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• HENKILÖITYMINEN</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• VALTA JA VASTUU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KONKREETTISTEN VÄLINEIDEN SUUNNITTELU</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• KONKREETTISET VÄLINEET</li> <li>• opetussuunnitelma</li> <li>• toteutus- suunnitelma</li> <li>• palautejärjestelmä</li> <li>• arviointikriteerit</li> <li>• mitoitussuosituks</li> <li>• oppimisympäristöt</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SYKLISYYS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• YHTEISTYÖ</li> <li>• yhteisöllisyys</li> <li>• yhdessä tekeminen</li> <li>• tukeminen</li> <li>• yhteisen näkemyksen työstäminen</li> <li>• etäisyyden vähentäminen</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MAHDOLLISUUDET</li> <li>• olosuhteiden luominen</li> <li>• ennakoivuus</li> <li>• opettajan- kokousten lisääminen</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PÄTEVÄ HENKILÖSTÖ</li> <li>• osaamisen ylläpitäminen</li> <li>• kouluttautumisen mahdollistaminen</li> <li>• pedagogisen ajattelun kehittäminen</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• VUOROVAIKUTUS</li> <li>• keskustelu</li> <li>• avoimuus</li> <li>• luottamus</li> <li>• turvallisuus</li> <li>• toisen työn arvostaminen</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• JALKAUTTAMINEN</li> <li>• käytäntöön vieminen</li> <li>• stepit, joilla päästään tavoitteisiin</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SITOUTUMINEN</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• YHTEINEN TAVOITE</li> <li>• kokonaisuuden hahmottaminen</li> <li>• yhtä köyttä vetäminen</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LAADUKKUUS</li> <li>• opetuksen ja oppimisen laadukkuus</li> <li>• osaamis- tavoitteiden saavuttaminen</li> <li>• osaavat poliisit</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• KÄSITYS TÄMÄN PÄIVÄN OPPIMISESTA</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• JATKUVA KEHITYMINEN</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TYÖHYVINVOINTI</li> </ul>
ILMIÖ		TOIMINTAYMPÄRISTÖ			PROSESSI		